

Nicolas Schöpf (Hg.)

Akademische Weiterbildung für soziale Berufe

Theoretische, empirische und praktische Aspekte

7 Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis



Akademische Weiterbildung für soziale Berufe

Theoretische, empirische und praktische Aspekte

Nicolas Schöpf (Hg.)

Nicolas Schöpf (Hg.)

Akademische Weiterbildung für soziale Berufe

Theoretische, empirische und praktische Aspekte



2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
phochi/istockphoto.com

Bestell-Nr.: 6004850
ISBN (Print): 9783763966462
ISBN (E-Book): 9783763966479
DOI: 10.3278/9783763966479

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2021.*

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberg**er Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Vorwort

Im Zuge der Ausweitung der Hochschulweiterbildung als Praxisfeld und Forschungsgebiet lässt sich nicht nur eine quantitative Ausbreitung der Forschungsaktivitäten sondern auch eine Ausdifferenzierung der Fragestellungen und Forschungsansätze feststellen. Angesichts eines steigenden politischen Interesses und der zunehmenden Nachfrage seitens der Studieninteressierten und ihrer Arbeitgeber ist es wichtig, die Entwicklung von Hochschulweiterbildungsprogrammen wissenschaftlich zu begleiten.

Der vorliegende Band macht dies deutlich: Am Beispiel des berufsbegleitenden Bachelorstudiums Soziale Arbeit der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg zeigen die Autorinnen und Autoren, welche Herausforderungen sich für die Hochschulweiterbildung in einem expandierenden Berufsfeld ergeben, das zugleich durch Akademisierung den gestiegenen gesellschaftlichen Bedarfen, heterogenen Bildungsvoraussetzungen der Studierenden und regionalen Transformationsstrategien gerecht werden soll.

Denn zunehmend wird die Hochschulweiterbildung als Instrument der Regionalentwicklung und einer proaktiven Arbeitsmarktpolitik in wissensintensiven Beschäftigungsfeldern einbezogen. Impuls für die hier präsentierten Studienprogramme war z. B. ein Förderprogramm zur wissenschaftsbasierten Struktur- und Regionalentwicklung, das explizit Ziele der Strukturpolitik mit Hochschulentwicklung zusammenbringen und damit Innovationsmilieus schaffen will. Die Hochschulweiterbildung eignet sich dafür besonders gut, da sie flexible Formate für den Wissenstransfer zwischen Hochschulen und akademischen Fachkräften zur Verfügung stellt.

Dies zeigt sich an der Studienorganisation, die im Unterschied zu konsekutiven Vollzeitstudiengängen die Work-Life-Learn-Balance der Studierenden im Blick behalten muss. Ebenso wie studienbegleitende Beratungsangebote, die der Diversität der Studierenden gerecht werden, Unterstützungsmöglichkeiten der Arbeitgeber einbeziehen und damit zeigen, wie Hochschulweiterbildung und Personalentwicklung verknüpft werden können. Damit wird exemplarisch und zugleich sehr eindrücklich dargestellt, dass Hochschulweiterbildung personelle und organisationale Änderungen in den Hochschulen nach sich ziehen muss, um die zusätzlichen Aufgaben der Beratung und Koordination des Studiengangmanagements sinnvoll einzubinden.

Über die Hochschulweiterbildung hinaus dürften die Erfahrungen mit virtuellen Lehr-Lern-Settings von besonderem Interesse sein, da sie hier in einem Feld der Interaktionsarbeit vor besondere Herausforderungen gestellt sind. Interessant ist zudem der Ansatz, Hochschulweiterbildung „in die Fläche“ zu bringen. Regionale Unterschiede werden auch in Deutschland zunehmend als Herausforderung für gesellschaftliche Teilhabe, insbesondere beim Zugang zu Arbeit und Bildung, angesehen. Vor allem in ländlichen, dünn besiedelten Landkreisen werden regionale Disparitäten in Folge ökonomischer Strukturschwäche gepaart mit demografischen Veränderungen sichtbar. Anders als herkömmliche digitale oder hybride Lehrformate verbindet

das vorliegende Studiengangkonzept die virtuelle Lehre mit dezentralen Lerngruppen, die sich wohnortnah in kooperierenden Bildungseinrichtungen – als Dependancen der Hochschule – zusammenfinden.

Der vorliegende Band zeigt damit zugleich, welche Bedeutung den Bundesländern bei der Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung zukommt: Sie können nicht nur als „Geldgeber“ oder ordnungspolitischer „Rahmensetzer“ agieren, sondern auch als Promotor in einem komplexen Feld die verschiedenen Akteure aus Wissenschaft und Praxis in Kontakt bringen. Wie die Beiträge dieses Bandes zeigen, kann die Begleitforschung durch die Einordnung der Aktivitäten in den Forschungsstand Kohärenz herstellen und durch die Reflexion der Praxis Impulse zur Weiterentwicklung setzen.

Carola Iller, Hildesheim

Vorwort des Bayerischen Staatsministers für Wissenschaft und Kunst zum Sammelband „Akademische Weiterbildung für soziale Berufe“

Bernd Sibler

Das Jahr 2021 ist für alle, die am Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg beteiligt sind, ein sehr spannendes – ganz gleich, ob Sie das als Studentinnen und Studenten oder als Verantwortliche in Lehre, Forschung und Organisation betrifft. Denn es wird nicht nur der erste Jahrgang das Studium abschließen, sondern zugleich hat mit dem Wintersemester 20/21 auch das fünfte Jahr des Studienganges selbst begonnen: Im Juni 2015 gehörte die OTH Regensburg zu den Gewinnern des ausgeschriebenen landesweiten Wettbewerbs „Partnerschaft Hochschule und Region“. Sie konnte mit ihrem Konzept des „Integrierten Dezentralen Berufsbegleitenden Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit“ überzeugen. Das ausgewiesene Ziel dieses wissenschaftsgeleiteten Wettbewerbs war es, digitale Lernorte in der Region zu schaffen. Zusammen mit den jeweiligen regionalen Partnern sollten so konzeptionell überzeugende, bedarfsgerechte und nachfrageorientierte neue Studiengänge entstehen.

Dies ist mit dem berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg gelungen. Zugleich ist dieser auch ein Paradebeispiel für die erfolgreiche Umsetzung der ausgewiesenen Ziele der Bayerischen Staatsregierung: die Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zu öffnen, die Durchlässigkeit zwischen dem Berufsbildungs- und dem Hochschulsystem zu erhöhen und den ländlichen Raum zu stärken. Dafür steht das außergewöhnliche Studienkonzept des Studiengangs vorbildhaft: Es ergänzt die digitalisierten berufsbegleitenden Studienformate um den Aspekt der Dezentralität. Das berufsbegleitende Angebot trägt dazu bei, die akademische Ausbildung der dringend benötigten Fachkräfte in sozialen Berufsfeldern auch in die Fläche zu tragen. Es wird in der Region angenommen und lindert so den Fachkräftemangel in sozialen Berufen. Denn aufgrund der demografischen Entwicklung – und natürlich aufgrund der vielfältigen Begleitumstände der Corona-Pandemie – sind soziale Berufe gefragt wie nie zuvor! Träger sozialer Einrichtungen suchen händeringend nach Fachkräften. Mit ihren differenzierten Angeboten in den Bereichen der Sozialen Arbeit wirkt die OTH Regensburg ganz gezielt dem Fachkräftemangel entgegen und trägt dazu bei, die begehrten Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen. Dafür gebührt Ihnen allen großer Dank und Anerkennung!

Das berufsbegleitende Studieren trägt entscheidend zur Attraktivität des Bachelorstudiengangs bei, denn es ermöglicht Erwerbstätigen, ein an ihr Berufs- und Familienleben angepasstes Bildungsangebot wahrzunehmen. Durch den Einsatz moder-

ner E-Learning-Konzepte kann den Studentinnen und Studenten ein besonders hohes Maß an Flexibilität gewährt werden. Gerade auch in den letzten Monaten während der Corona-Pandemie haben sich noch einmal mehr der Nutzen und die Vorteile digital unterstützter Lehr- und Lernmethoden gezeigt. Insofern hat sich auch hier wieder der Studiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg als zeitgemäß und zugleich visionär erwiesen!

Jetzt gilt es, die umfassend auf- und ausgebauten digitalen Lehr- und Lernformate konsequent weiterzuentwickeln. Wir wollen die herausragende Qualität des Studiums in Bayern trotz und auch nach Corona weiter steigern und können aus den Erfahrungen mit der Pandemie wertvolle Erkenntnisse ziehen: Durch eine gezielte und kluge Kombination aus Präsenz- und Onlinekonzepten können wir zukünftig noch besser auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Davon profitieren sowohl die Lehrenden als auch die Studentinnen und Studenten ganz entscheidend. Jetzt ist es an der Zeit, den Digitalisierungsschub durch die Pandemie nachhaltig zu nutzen!

Mit der Hightech Agenda Bayern und der HTA Plus hat die Staatsregierung nicht nur dafür die besten Voraussetzungen geschaffen, sondern auch eine einzigartige Technologieoffensive gestartet und Chancen für die Hochschulen eröffnet: Mit insgesamt über 3 Milliarden Euro, 1.000 neuen Professuren und 13.000 neuen Studienplätzen baut der Freistaat seine Spitzenstellung in der Forschung aus und stärkt die Lehre. Damit setzen wir die Impulse, um Bayern auch künftig an der Spitze zu halten. Wesentlicher Bestandteil dieser bayerischen Zukunftsoffensive HTA war dabei von Anfang an auch die Neukonzeption des bayerischen Hochschulgesetzes. Mit der geplanten Hochschulreform schaffen wir größtmöglichen Freiraum für die Hochschulen für mehr Eigenverantwortung und Exzellenz. Wir stärken angewandte Forschung, Lehre und Transfer und setzen auch explizit einen Fokus auf die Stärkung der berufsbegleitenden Studienform und weiterbildenden Studienangebote. Im Mittelpunkt soll aber nach wie vor natürlich der Mensch stehen. So bauen wir z. B. Pflege- und Hebammenstudiengänge in ganz Bayern massiv aus. Die OTH Regensburg spielt hier an vorderster Front mit.

Leben und Beruf ändern sich so rasant wie nie. Lebenslanger Erwerb von Knowhow und neuen Fähigkeiten ist deshalb weltweit ein Megatrend. Alle hoch entwickelten Volkswirtschaften investieren jetzt in lebenslange Bildung. Angesichts des digitalen Wandels wird Bildung noch wichtiger: Es wird notwendig sein, unsere Kompetenzen und Qualifikationen in allen Phasen unseres Lebens weiterzuentwickeln. Ziel ist es daher, berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Eltern, pflegende Angehörige sowie Berufsrückkehrer:innen möglich zu machen. Damit verbessern wir die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und können das Fachkräfteangebot dauerhaft sichern. Die Hochschulen müssen ihre berufsbegleitenden Angebote an den Erfordernissen des 21. Jahrhunderts ausrichten – nah am Bedarf und nah an der unternehmerischen Praxis.

Hier geht die OTH Regensburg schon lange mit gutem Beispiel voran. Vor fünf Jahren hat sie gerade auf diesem Weg mit dem berufsbegleitenden Studiengang So-

ziale Arbeit noch einen weiteren Schritt in die richtige Richtung getan. Dies zeigt auch die Resonanz darauf – das dezentrale, berufsbegleitende Konzept wird angenommen und ist gefragter denn je. Hier können wir jetzt schon sehen und erfahren, wie die Zukunft des lebenslangen Lernens aussieht!

München, im Mai 2021

Bernd Sibler
Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst

Vorwort zum Sammelband „Akademische Weiterbildung für soziale Berufe“

Prof. Dr. Wolfgang Baier, Präsident der OTH Regensburg

Im Jahr 2021 hat die erste Studienkohorte des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit erfolgreich sein Studium abgeschlossen. Der Studiengang beruht auf dem im Jahr 2014 landesweit vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst ausgeschriebenen Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region“.

Diese Ausschreibung war sehr anspruchsvoll, da sie eine Reihe innovativer Ansätze einforderte:

- Der Bachelorstudiengang sollte berufsbegleitend sein.
- Er sollte dezentral, also vor Ort in Präsenz angeboten werden, aber auch durchmischt mit Präsenzphasen am Campus.
- Das Lehrangebot sollte zudem auch hohe Online-Anteile aufweisen.
- Natürlich musste der Studiengang auch auf genügend Interesse stoßen, d. h. es war eine Mindestanzahl an eingeschriebenen Studierenden gefordert, damit der Start dieses Konzepts überhaupt erst möglich ist.

Dass ausgerechnet eine Technische Hochschule sich als einzige Bewerberin mit einem Studiengangskonzept bewirbt, welches die Soziale Arbeit zum Inhalt hat, hatte doch viele in der Wissenschafts- und Hochschulcommunity verwundert. Die OTH Regensburg wollte mit ihrem eingereichten Konzept damals ganz bewusst auf den hohen Bedarf an akademisch ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gerade in diesem Bereich reagieren und auch den damit verbundenen großen Weiterbildungsbedarf in den entsprechenden Einrichtungen und Institutionen adressieren.

Die Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften war zutiefst von dieser Idee überzeugt und hat ein Konzept entwickelt, das es ermöglicht, Soziale Arbeit berufsbegleitend zu studieren.

Als E-Learning-gestütztes Studienmodell kann der Studiengang einerseits dort angeboten werden, wo Bedarf nach sozialpädagogischen Fachkräften besteht, andererseits kann aber auch die notwendige enge Anbindung an den Hauptcampus sichergestellt werden.

Im Wintersemester 2016/17 ist der Studiengang an den drei Lernstandorten Abensberg, Cham und Tirschenreuth erfolgreich gestartet. An allen drei Lernstandorten kooperieren wir mit Bildungspartnern vor Ort: so zum Beispiel mit der Kolping Berufshilfe und dem Kolping Bildungswerk, mit der Katholischen Jugendfürsorge, der Jugendbildungsstätte Waldmünchen und der Volkshochschule Cham. Ende 2019

kam mit dem Mädchenwerk Zwiesel der vierte Lernstandort hinzu, der gleichzeitig auch Bildungspartner ist.

Alle Beteiligten verfolgen ein gemeinsames Ziel: Uns allen ist es ein Anliegen, eine moderne, zukunftsweisende und qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten sowie die Versorgung der entsprechenden sozialen Einrichtungen mit hoch qualifizierten Nachwuchskräften nachhaltig zu sichern.

Dafür, dass ein Studiengang mit einer solchen Zielstellung überhaupt angeboten werden kann, danke ich im Namen unserer Studierenden und ersten Absolventinnen und Absolventen sowie aller Beteiligten am Studiengang ganz herzlich dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst. Denn ohne die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen wäre der Start dieses berufsbegleitenden Studiengangs an keinem der Lernstandorte möglich gewesen. Neben den finanziellen Mitteln hat die OTH Regensburg auch die notwendige personelle Ausstattung erhalten. Dank dieser finanziellen Unterstützung können auch die Gebühren für den Studiengang relativ niedrig gehalten werden.

Ebenso herzlich danke ich den regionalen Partnern, die mit zum Teil sehr erheblichen Investitionen in die Lernstandorte dieses Angebot erst möglich gemacht haben: der Stadt Abensberg, dem Landkreis Abensberg, der Stadt Tirschenreuth sowie dem Mädchenwerk Zwiesel.

Der Mut zu einem komplett neuartigen Studiengang hat sich gelohnt. Der beste Beleg sind nun die ersten Absolventinnen und Absolventen, die diesen Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben. Aber auch unsere Hochschule hat selbst wertvolle Erfahrungen sammeln können, die den Lehrenden der OTH Regensburg nun bei der pandemiebedingten Transformation der Lehre hin zu onlinegestützten Angeboten äußerst nützlich waren.

Einleitung: Berufsbegleitendes Studium im sozialen Bereich

Nicolas Schöpf

Lebenslanges Lernen hat in den vergangenen fünf Jahrzehnten den bildungspolitischen und -theoretischen Diskurs bestimmt wie kaum ein anderes Thema. Relativ schnell wurde dabei deutlich, dass es bei dieser Idee nicht nur um eine individuelle Dimension, sondern auch um strukturelle Fragen gehen wird. Lebenslanges Lernen als eine Bringschuld der einzelnen Person zu verstehen, wäre eine Verkürzung des Themas in mehrfacher Hinsicht – weil dadurch Barrieren und fehlende Unterstützung nicht in den Blick rücken und weil auch strukturelle Veränderungsimpulse nicht wahrgenommen würden. Neben den Fragen individuellen Lernens tritt im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen auch die institutionelle Dimension in den Vordergrund.

Eine wichtige Rolle spielen dabei natürlich auch Hochschulen und Universitäten, für die sich die Frage stellte, wie sie als Bildungsinstitutionen die Idee des lebenslangen Lernens konstruktiv aufnehmen könnten. Dahm et al. sehen noch 2013 die institutionelle Flexibilität und Öffnung gegenüber neuen Studierendenprofilen nur in begrenztem Ausmaß gegeben: „Viele Hochschulen verhalten sich hier aber noch eher zögerlich, weil sie häufig Öffnung und Streben nach Exzellenz als Antagonismus sehen“ (Dahm et al. 2013, S. 384). Mittlerweile – so zeigt u. a. ein Blick auf das ausdifferenzierte Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung – haben die Hochschulen und Universitäten diese neue Herausforderung angenommen.

Mit der Regelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte auch ohne Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2009 wurde die rechtliche Grundlage dafür geschaffen, dass an Hochschulen neue, sogenannte nichttraditionell Studierende aufgenommen werden konnten. Damit reagierte die Politik auf einen Trend, der sich mit Beginn der 2000er-Jahre formierte und nun seit 20 Jahren relativ ungebrochen anhält. Es ging und geht dabei um den Bedarf an stärkerer Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung und um die engere Verknüpfung von akademischer Lehre mit der beruflichen Praxis. Politische Initiativen wie das Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ haben diesen Trend aufgenommen und befördert (vgl. u. a. Nickel et al. 2018, S. 18). Für nichttraditionell Studierende sind konventionelle vollzeitliche Studienformate aber eher unattraktiv, weil sich Studium als Form von Weiterbildung parallel zu beruflicher Tätigkeit durchführen lassen muss. In den Fokus rückten deshalb *berufsbegleitende Studienformate*, die der beruflichen und der privaten Lebenssituation der neuen Zielgruppe besser entsprechen, weil sie die Möglichkeit eines Nebeneinanders von Berufstätigkeit, Familie und Studium bieten.

Mit Blick auf *soziale Berufe*, aber natürlich auch darüber hinaus, stellen sich dann zahlreiche Fragen, die ganz unterschiedliche Dimensionen von wissenschaftlicher Weiterbildung und berufsbegleitendem Lernen betreffen. Natürlich geht es dabei bspw. um Fragen, welche fach- und professionsspezifischen *Weiterbildungsbedarfe und -erfordernisse* – etwa aus den Bereichen der frühpädagogischen Berufe, der Heilerziehungspflege oder der Heilpädagogik – sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung allgemein und berufsbegleitenden Studiengängen im Besonderen verknüpfen lassen und an welche theoretischen Diskurse wie etwa der Gleichberechtigung, der Anerkennung, der Diversity oder des lebenslangen Lernens hier angeschlossen werden kann.

Weiterhin erzeugt berufsbegleitendes Studium neue Anforderungen für die *hochschuldidaktische Ebene*. Zu berücksichtigen sind in der hochschulischen Bildung die Förderung von fachwissenschaftlicher und Persönlichkeitsbildung, aber auch die Aufgabe der Arbeitsmarktvorbereitung (Elsholz 2019, S. 225). Dabei gilt es, Vereinseitigung sowohl in Richtung einer zu stark fachwissenschaftlichen Ausrichtung genauso wie in Richtung einer zu starken Annäherung an Berufstätigkeit zu vermeiden. Zwar mahnte der Wissenschaftsrat zuletzt eher den Arbeitsmarktbezug als Bereich an, bei dem es noch Handlungsbedarf gäbe (Wissenschaftsrat 2015, zitiert in: Elsholz 2019, S. 226). Aber auch die Gegenargumente einer drohenden „Immunisierung [der Praxis] gegenüber theoretischer Kritik und Reflexion“ sind schon lange zu vernehmen (Huber 1983, S. 128, zitiert in: Elsholz 2019, S. 226). Die Ausbalancierung dieser Anforderungen durch Lehre und Didaktik ist die Aufgabe und könnte zu einer „wissenschaftlich reflektierten Handlungsfähigkeit“ als Ziel des Ganzen führen. Zu fragen ist, inwieweit die Studierendengruppe beruflich qualifizierter Personen neue Anforderungen, die bspw. von intensiver Einarbeitung in wissenschaftliches Handwerkszeug über Lern- und Arbeitsunterstützung bis hin zu einem stärkeren inhaltlichen Theorie-Praxis-Transfer reichen, erzeugen. Auch ist es seit Langem State of the Art der Erwachsenen- und Weiterbildung, dass im Durchschnitt höhere Lebensalter, in denen auch breite berufliche Erfahrungen erworben wurden, nach speziellen didaktischen Ansätzen und methodischen Verfahren in der akademischen Lehre verlangen. Gerade für berufsbegleitende Studiengänge liegt es auf der Hand, die Möglichkeiten der Virtualisierung von Lehre zu nutzen und Studium aus der Sicht der Studierenden flexibler in Zeit und Ort zu gestalten. Wie aber verändert das die Studiensituation für alle beteiligten Akteure – die Studierenden wie die Dozierenden? Wie verträgt sich das (in kleinerem oder größerem Umfang) virtualisierte Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich der sozialen Berufe und Studiengänge mit den für die Tätigkeit zentralen Anforderungen an gute diagnostische, kommunikative und soziale Kompetenzen? Welche didaktischen Konsequenzen entstehen aus dem weniger häufigen persönlichen Kontakt für virtuelle Kommunikation und Lehre? Welche Modelle und Ansätze lassen sich für die virtuelle Lehre mit der Zielgruppe heranziehen und wie lassen sich bspw. Blended-Learning-Konzepte mit ihrer Mischung aus virtueller Lehre, Selbstlernphasen und Präsenzlehre umsetzen?

Beruflich qualifizierte Personen an Hochschulen und Universitäten gelten mit Blick auf ihre Merkmale, Beratungsbedarfe und -anlässe als eine in der Breite noch

vergleichsweise wenig erforschte Gruppe (Schulte 2015, S. 22). Zu erwarten ist eine Studierendengruppe, deren Heterogenität sich aus unterschiedlicher institutioneller Lernerfahrung, finanzieller Situation, Berufstätigkeit, unterschiedlichen familiären Verpflichtungen, tendenziell höheren Lebensaltern und anderen Merkmalen ergibt (ebd.). Nicht zuletzt müssen sich deshalb auch hochschulische *Beratungs- und Begleitungsstrukturen* auf ein breiteres Feld an Themen einstellen und neue Beratungskonzepte und -strukturen entwickeln.

Der Fort- und Weiterbildungsbedarf ist in Zeiten von Modernisierung und Reformierung des Sozialen Sektors für die Sozialwirtschaft groß. Hintergrund sind gestiegene Anforderungen der sozialwirtschaftlichen Geschäftsführung im Rahmen kompetitiver Ausschreibungsstrukturen, genauso aber die fortwährenden Veränderungen praktischer Sozialer Arbeit, die auch mit den Begriffen der „Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit" gekennzeichnet werden (Klaus 2008). Bereits vor mehr als zehn Jahren wurde darauf hingewiesen, dass zur Deckung dieses auch akademischen Weiterbildungsbedarfs nicht nur weitere Präsenzstudiengänge erforderlich wären (von denen es zahlreiche gibt), sondern andere Formate: Notwendig wären „[…] stattdessen berufsbegleitende und dezentral, also wohnortnah angebotene Studienprogramme, die in ihrer inhaltlichen und organisatorischen Ausprägung anschlussfähig sind an den Berufsalltag von Beschäftigten in sozialwirtschaftlichen Organisationen" (Boeßenecker & Markert 2008, S. 180 f.; 2012, S. 99).

Mit dem WS 2016/2017 startete an der OTH Regensburg der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (im Folgenden abgekürzt: BABS) mit dem Lehrbetrieb und hat seitdem durchgehend jedes Jahr einen neuen Studierendenjahrgang aufnehmen können. Im Jahr 2021 hat der erste BABS-Jahrgang das Studium abgeschlossen. Das Konzept des Studiengangs wurde im Rahmen einer Förderinitiative der Bayerischen Staatsregierung entwickelt und konnte sich im Wettbewerb der Konzepte auch deshalb durchsetzen, weil mit der Virtualisierung von Teilen des Studiums und den extramuralen Lernorten zwei besondere Aspekte integriert wurden, die die „Kernelemente" berufsbegleitenden Studierens betreffen: die „räumliche und zeitliche Organisation und die Lehr- und Lernformen" (Minks et al. 2011, S. 60). Den Studiengang kennzeichnen drei Elemente:

- Der Studiengang ist ein *berufsbegleitender Bachelorstudiengang*. Er bietet eine breite grundständige akademische Ausbildung in Sozialer Arbeit und richtet sich als Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung an Erzieher:innen, Heilpädagoginnen und -pädgogen und Heilerziehungspfleger:innen.
- Er ist *dezentral* konzipiert: Neben dem Studienort OTH Regensburg gibt es mittlerweile vier dezentrale extramurale Studienstandorte in Abensberg, Cham, Tirschenreuth und Zwiesel. Dort stehen den Studierenden moderne Lernräume mit hochwertiger Videokonferenztechnik zur Verfügung. Studierende, so die Idee, sollen wohnortnah in kleineren Gruppen noch eine Form von Präsenzstudium erleben, gleichzeitig aber per Videokonferenz an Vorlesungen und Seminaren teilnehmen und so Fahrtzeiten und -kosten reduzieren können.

- Das Element des *virtuellen Lehrens und Lernens* spielt eine wesentliche Rolle: Der Studiengang will kein Fernlehrgang sein (siehe Dezentralität), sondern eine Verknüpfung von Präsenzstudium und virtueller akademischer Lehre bieten. Dabei werden von Videokonferenzen in Echtzeit, Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen, schlanken Videotutorials oder einer Lernplattform mit vielen Möglichkeiten (Chat, Foren, Kommunikation, Lernaufgaben, Dateiaustausch etc.) zahlreiche Instrumente virtueller akademischer Lehre genutzt.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Vor dem Hintergrund der fünfjährigen Erfahrungen mit dem Studiengangkonzept versucht dieser Sammelband, Aspekte, Anforderungen, Erkenntnisse und Erfahrungen mit berufsbegleitendem Studium – bezogen auf den Studiengang BABS, aber auch darüber hinaus – zu analysieren und zu reflektieren. Dabei wurden unterschiedliche Perspektiven zusammengetragen: Der Band enthält theoretische, empirische und praktische Beiträge zu Aspekten berufsbegleitenden Studierens im Zusammenhang mit sozialen Berufen und beschäftigt sich mit den Anforderungen und Aufgaben der beteiligten Akteure. Dabei beziehen sich die einzelnen Beiträge mehr oder minder unmittelbar auf den berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit oder auf berufsbegleitendes Studium und wissenschaftliche Weiterbildung allgemein.

In ihren *Vorworten* kennzeichnen der Bayerische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst, *Bernd Sibler*, und der Präsident der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg, *Prof. Dr. Wolfgang Baier*, zunächst den berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg als Element der bayerischen Regionalisierungsstrategie und als Modellprojekt für virtualisierte und dezentral organisierte Studienkonzepte.

Inhaltlich eröffnen den Band dann zwei Beiträge, die sich mit den Rahmenbedingungen, dem Konzept und den Erfahrungen mit dem Studiengang nach den ersten fünf Jahren beschäftigen. *Irmgard Schroll-Decker* und *Barbara Seidenstücker* stellen das inhaltliche und strukturelle Studiengangkonzept vor und analysieren den Verlauf der ersten fünf Jahre mit Blick auf die wesentlichen Elemente des Konzepts, als da sind die Zielgruppe, die Lernstandorte (extramurales Studieren), die Bildungspartner und die Virtualisierung. *Boris Goldberg* stellt in seinem Beitrag dann die hochschulpolitischen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Studiengangkonzepts vor. *Carl Heese* analysiert am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit in seinem Beitrag den Weiterbildungspfad aus der Heilerziehungspflege heraus in die akademischen Studiengänge der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit. Im Zentrum steht hier die Frage, warum sich insbesondere ausgebildete Heilerziehungspfleger:innen und Heilpädagog:innen tendenziell eher für ein Studium der Sozialen Arbeit anstelle der akademischen Heilpädagogik entscheiden.

In einem zweiten thematischen Block geht es um Anforderungen, Bedarfe und Supportstrukturen im Zusammenhang mit einem berufsbegleitenden Studium. *Nicolas Schöpf* untersucht in seinem Beitrag zur Work-Learn-Life-Balance, wie berufsbegleitend Studierende die Dreifach-Belastung von Arbeit, Studium und Privatleben

bewältigen. *Michael Görtler* nimmt sich in seinem Beitrag zur Work-Life-Balance während eines berufsbegleitenden Studiums der Aspekte der Zeit und des Zeitdrucks genauer an. Der Beitrag von *Sonja Haug* und *Anna Scharf* beschäftigt sich auf empirischer Grundlage mit der Frage, welche Bedarfe es hinsichtlich der Angebotsentwicklung und der Flexibilisierung bei Personen gibt, die sich für berufsbegleitende Studien- und Weiterbildungsangebote interessieren. Eine besondere Rolle spielen hier die Bedarfe von Personen mit Migrationshintergrund, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung steigt, die aber an den Hochschulen und in der Teilnahme an akademischer Weiterbildung gemessen an ihrem Gesamtbevölkerungsanteil weiterhin unterrepräsentiert sind. *Nicolas Schöpf* und *Sandra Schütz* zeigen schließlich auf empirischer Grundlage, wie im sozialen Bereich die betriebliche Unterstützung von berufsbegleitend studierenden Beschäftigten erfolgen kann.

Ein dritter thematischer Block widmet sich der Frage, welche Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung von akademischer Lehre in einem berufsbegleitenden Studiengang fruchtbar erscheinen. *Martina Ortner* eröffnet den Themenblock mit einem „Erfahrungsbericht“ zu Fragen der Didaktik. Vorgestellt werden hier rahmende Überlegungen zu einer transparenten partizipativen und dem Gedanken der Diversity verpflichteten didaktischen Gestaltung von Lehre und den praktischen Erfahrungen, die in der didaktischen Arbeit mit der Konzeption und Umsetzung von Lehre für berufsbegleitend Studierende gemacht wurden. *Annette Meussling-Sentpali* stellt in ihrem Beitrag exemplarisch vor, welche konzeptionellen und didaktischen Anforderungen für einen berufsbegleitenden gesundheitswissenschaftlichen Studiengang zu berücksichtigen sind. *Tanja Feder* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Begriff der nichttraditionell Studierenden. Sie greift u. a. Fragen nach biografischen Aspekten und nach Studienmotivation sowie Beratungs- und Unterstützungsbedarf dieser Zielgruppe auf.

Literaturverzeichnis

Boeßenecker, K.-H. & Markert, A. (2012). Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft: Fakten, Probleme und eine Vision. In H. Bassarak & S. Noll (Hrsg.), Personal im Sozialmanagement, S. 91–106. Wiesbaden: Springer VS.

Boeßenecker, K.-H. & Markert, A. (2008). Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft. Die neuen Unübersichtlichkeiten. In V. Brinkmann (Hrsg.), Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft, S. 163–182.Wiesbaden: Springer VS.

Elsholz, U. (2019): Studienganggestaltung für beruflich qualifizierte Studierende – Befunde, Begründungen, Implikationen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, S. 218–232. Bonn: BIBB.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, S. 114–138. Stuttgart: Klett-Cotta.

Klaus, H. (2008). Qualitätsentwicklung durch Personalentwicklung. Oder: Vom organisationalen Umgang mit Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit. In V. Brinkmann (Hrsg.), Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft, S. 141–162. Wiesbaden: Springer VS.

Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status Quo und Perspektiven. Hannover: HIS.

Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Schulte, B. (2015). Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover. In J. Balke et al. (Hrsg.), Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 20–26. O. O.

Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 4925–15. Bielefeld.

Rahmenbedingungen von berufsbegleitendem Studium im sozialen Bereich

Soziale Arbeit berufsbegleitend studieren – Idee, Konzeption, Erfahrungen

Irmgard Schroll-Decker, Barbara Seidenstücker

Abstract

Motivierende erste Erfahrungen mit der Implementierung eines berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit an einer technischen Hochschule, ein als dringlich ausgewiesener Fachkräftequalifizierungsbedarf in sozialpädagogischen Handlungsfeldern und die Bereitschaft der Hochschulleitung der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg, sich in Kooperation mit der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften auf die Anforderungen der Ausschreibung „Partnerschaft Hochschule und Region" einzulassen, ließen ein neues Studiengangkonzept für einen berufsbegleitenden Bachelor Soziale Arbeit entstehen. Parallel zum Studienfortschritt der inzwischen verabschiedeten ersten Kohorte konnten erste Erfahrungen gewonnen werden, welche Innovationsimpulse, welche Nachsteuerungsbedarfe und welche Veränderungen sich für die berufliche Entwicklung der Studierenden ergeben haben.

Verschlagwortung: Berufsbegleitendes Studium, Soziale Arbeit, Regionalisierung, Blended-Learning-Format, Konzeption

1 Rahmenbedingungen und Anlass

1.1 Wissenschaftsgestützte Struktur- und Regionalisierungsstrategie für die bayerischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Technischen Hochschulen

2014 verabschiedete das Bayerische Kabinett die sog. wissenschaftsgestützte Struktur- und Regionalisierungsstrategie. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sollten „in den Regionen vielfältige Impulse für die wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung geben", erklärte die Pressemitteilung Nr. 281 vom 09.09.2014 (BStUK 2014). Das Gesamtpaket umfasste insgesamt vier Maßnahmenbündel: Neben dem Ausbau von Standorten mit besonderer Priorität, der Stärkung von Technologietransferzentren und der Profilbildung Technischer Hochschulen war der landesweite Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region" enthalten. Abgeleitet von der Zielsetzung, genau diejenigen Regionen zu stärken, die bisher noch weniger von der Innovationskraft von Hochschulen profitiert haben, sollten Studienangebote geschaffen werden, die Begabungsreserven in den Regionen aufgreifen und nutzen.

Die Ausschreibung des Landeswettbewerbs „Partnerschaft Hochschule und Region" adressierte erwerbstätige und weiterbildungswillige Menschen in den ländlichen Regionen, die sich mit einem berufsbegleitenden oder dualen Studium weiterqualifizieren und das regionale Entwicklungspotenzial stärken wollen würden. Gefördert werden sollten deshalb Formate von Studiengängen, die in Ergänzung zu den Einzelkursen der Virtuellen Hochschule Bayern digitale und dezentrale Lehr-Lern-Angebote kombinieren. Damit sollte auch verhindert werden, dass studierwillige Menschen ihre – häufig mit Fachkräfterekrutierungsproblemen befassten – Arbeitgeber:innen und die strukturschwache Region zeitweilig oder ganz verlassen.

1.2 Teilnahme der OTH Regensburg am Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region"

Unmittelbar nach Bekanntgabe der Kriterien des Wettbewerbs, den das Wissenschaftsministerium Ende 2014 ausgeschrieben hatte, wurde an der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg die Entscheidung getroffen, sich mit einem Studienangebot der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften zu beteiligen. Die Resultate der von der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege in Bayern 2010 in Auftrag gegebenen Studie zum Umfang und zur wirtschaftlichen Bedeutung der Sozialwirtschaft (Puch & Schellberg 2010) hallten in den Gremien der Hochschule nach: z. B. starke lokale Bedeutung der sozialen Dienste für die regionale Versorgung und als Arbeitgeber:innen, hoher Anteil an Teilzeitarbeitsplätzen, die überdurchschnittlich oft von Frauen besetzt sind, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten für Fachschulabsolventinnen und -absolventen. Zudem wurde in der Vergangenheit von den Wohlfahrtsverbänden und Trägern sozialer Dienste und Einrichtungen sowie Sozialunternehmen in Ostbayern wiederholt der Bedarf nach sozialpädagogischen Fachkräften an die Hochschule herangetragen, sodass sich die Hochschule intern bereits mit dem Gedanken eines berufsbegleitenden Studiengangs angefreundet hatte. Die Bundesagentur für Arbeit (BA 2019) verzeichnete zwischen 2014 und 2016 einen enormen Anstieg an gemeldeten freien Stellen und einen Rückgang an arbeitslosen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Die mittelfristigen Prognosen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes hatten ab 2004, nach einer Phase der Stagnation, aufgrund des spürbaren demografischen Wandels, des Ausbaus von Sozialarbeit an Schulen und der frühkindlichen Bildung, der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention, der Migrationsbewegungen und des Einsatzes von Fallmanagerinnen und Fallmanagern in Jobcentern, um nur einige zu nennen, bereits eine erhöhte Nachfrage vorausberechnet (Orlanski 2015). Die von Puch und Schellberg (2010) für Bayern nachgewiesene Altersstruktur der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit ließ erwarten, dass ab 2020 die Anzahl an Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die aus dem Beruf ausscheiden, für das gesamte Bundesgebiet (Orlanski 2015) steigen würde.

Angeregt von der wissenschaftsgestützten Struktur- und Regionalisierungsstrategie wandten sich Kommunalpolitiker aus der Region an die Hochschule, die ihr Interesse an einer Kooperation signalisierten. Aus diesem Konglomerat von spezifi-

schen Voraussetzungen, in der Zielrichtung aber übereinstimmenden Vorüberlegungen und Bekundungen, entstand die Initiative für ein Konzept eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, der den Kriterien der Ausschreibung entsprechen sollte.

Das Konzept des „Integrierten, dezentralen berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (IDBB)“, mit dem sich die OTH Regensburg am Wettbewerb beteiligte, vereinbarte dezentrale, sog. „extramurale“ Lernstandorte, Bildungspartner in Form von Trägerverbänden und digitale Lehre, die an der Hochschule ebenso wie extramural stattfinden sollte, unter einem Dach. Die Ausgangslage, die Zielsetzung und die Implementierung eines berufsbegleitenden Studiums für die Fachkräftequalifizierung und -bindung in der Region waren ausführlich dargelegt und begründet. Schließlich gehörte die Konzeptskizze der OTH Regensburg zu den Mitte 2015 von einer Jury aus außerbayerischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Hochschulpräsidentinnen und -präsidenten ausgewählten fünf erfolgreichen Anträgen (vgl. hierzu den Beitrag von Goldberg 2022 in diesem Band).

Ab diesem Zeitpunkt starteten sofort die umfangreichen Vereinbarungen mit den beteiligten kommunalen Partnern aus Tirschenreuth, Cham und Abensberg zu den Lernstandorten, die Absprachen mit den Bildungspartnern sowie mit der Verbundhochschule Amberg-Weiden und der Hochschule Landshut. Parallel dazu mussten bis zum planmäßigen Start im September 2016 alle zu beteiligenden Gremien „in einem Marathonlauf“ bedient werden, Dokumente, die für ein Studienprogramm nötig sind, erstellt und zugleich die Ressourcenakquise betrieben werden.

2 Besonderheiten des IDBB – berufsbegleitender Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

2.1 Die Zielgruppe des Studiengangs

Vor dem Hintergrund der Maßgabe, (junge) berufstätige Menschen aus der Region und für die Region zu sozialpädagogischen Fachkräften zu qualifizieren, wurden von Seiten der Arbeitgeber:innen verschiedene Anforderungen an die zu adressierende Zielgruppe herangetragen: Zum einen sollten berufserfahrene Praktiker:innen, die zwar in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, wie z. B. in der Ausbildung von Menschen in der Benachteiligtenförderung, eingesetzt sind, aber selbst keine sozialpädagogische Basis haben, qualifiziert werden. Zum anderen sollten inhaltliche Vertiefungen, wie es z. B. im Jahr 2015 die Aufnahme von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung oder die demografischen Herausforderungen erforderten, verfolgt werden. Zum dritten stand die Erwartung im Raum, die im Berufsleben stehenden Arbeitnehmer:innen mit Fachschulabschluss mit den durch die Veränderung des Berufsfeldes erforderlichen Leitungs- und Führungskompetenzen auszustatten, um sie für bestimmte Positionen vorbereiten zu können. Schließlich lag den interessierten Akteuren nichts stärker am Herzen, als ihre Fachkräfte wegen einer Weiterqualifizierung durch ein Studium nicht zu verlieren. Dass nicht alle Ziele mit einem

Studiengang verfolgt werden konnten, wurde schon allein durch die zu erfüllenden Hochschulzugangsberechtigungen und die Optionen einer Anrechnung von in Fachschulausbildungen erworbenen Kompetenzen ersichtlich. So fiel nach mehreren, durchaus von kontroversen Meinungen geprägten Austauschrunden und unter Einbezug des Fachministeriums in Bayern die Entscheidung, die Zielgruppe auf Studierende auszurichten, die eine Fachschulausbildung als Erzieher:in, Heilerziehungspfleger:in oder Heilpädagoge bzw. Heilpädagogin absolviert haben. Andere Berufsgruppen, wie z. B. Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten, die auch Interesse bekundeten, sowie diejenigen ohne pädagogischen Fachschulabschluss wurden aus Gründen der Schaffung von annähernd homogenen Vorkenntnissen ausgeschlossen. Damit war die Voraussetzung vorhanden, eine Anrechnung von zwei Semestern auf das Studium der Sozialen Arbeit zu legitimieren, und ein Start im dritten von elf Fachsemestern war möglich.

2.2 Die extramuralen und dezentralen Lernorte

Motiviert von der Strategie einer wissenschaftsgestützten Struktur- und Regionalisierungspolitik haben verantwortliche Kommunalpolitiker der OTH Regensburg aktiv ihre Bereitschaft bekundet, räumliche Ressourcen und die entsprechende Ausstattung zur Verfügung zu stellen, um als extramuraler Lernstandort beteiligt zu werden. So wurden in Abensberg und Tirschenreuth jeweils größere Baumaßnahmen in Angriff genommen, in Cham konnten Räume eines bestehenden Campus genutzt werden. Ein Teil der Lehre konnte damit in Präsenz an den Standorten in einem Kleingruppenkonzept abgeleistet werden. Die zugelassenen Bewerber:innen sollten zu Regionalgruppen zusammengefasst werden und laut Stundenplan die extramuralen Standorte in Abensberg, Cham und Tirschenreuth nutzen. Zusätzlich blieb Regensburg als Hochschulstandort, an dem sich je nach Gruppengröße eine gesamte Kohorte oder zwei Parallelgruppen zu den Lehrveranstaltungen treffen konnten. Außerdem bestand die Möglichkeit, sich in Präsenz an den dezentralen Lernorten auch in Lern- und Arbeitsgruppen zusammenzufinden und von der vorhandenen Infrastruktur zu profitieren.

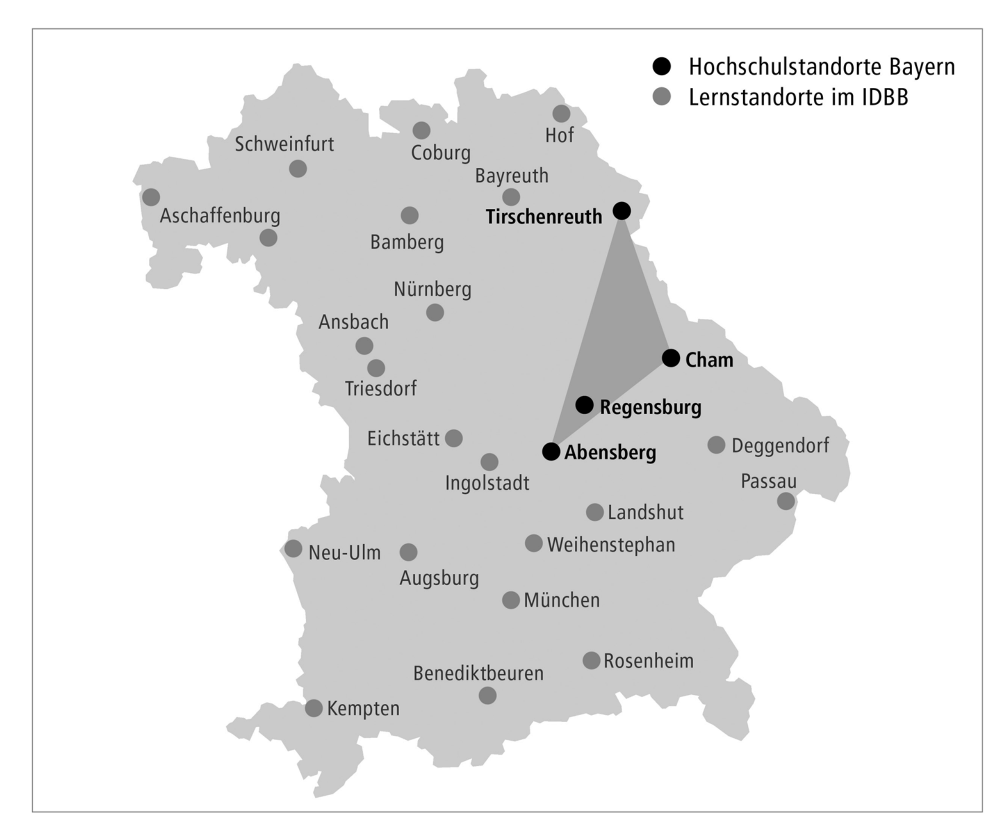


Abbildung 1: Hochschulstandorte Bayern und Lernstandorte IDBB

2.3 Das Konzept der Bildungspartner

Als Bildungspartner wurden Träger- und Dachverbände gewonnen, von denen in der Konzeptionsphase der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs wesentliche Impulse ausgingen, weil sie aufgrund ihrer Auftraggeber:innen (z. B. die Agentur für Arbeit, das Bundesamt für Migration) mit den aktuellen Anforderungen konfrontiert waren und genau den Saldo angeben konnten zwischen den Fachschulausbildungen und den zukünftig verlangten Kompetenzen bzw. Qualifikationen. Als Arbeitgeber:innen der Adressatengruppe und/oder zukünftige Abnehmer:innen von Absolventinnen und Absolventen bekundeten sie ein Eigeninteresse an dem geplanten Studienformat und pflegten entsprechende Kontakte auch zu den kommunalen Lernstandorten. Die Bildungspartner erwiesen sich in der Planungsphase auch als verlässlich in der Zusage der Nutzung von Räumlichkeiten, sollten hier Engpässe zu überbrücken sein. Nicht zuletzt sahen sie in ihren Reihen für etwaige Bedarfe auch Potenziale für die Gewinnung von Lehrbeauftragten, die im Konzept der Lehre an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften den besonderen Praxisbezug gewährleisten.

2.4 Digitale Lehre als konstitutives Element von Anfang an

Mit dem Konzept der extramuralen und dezentralen Standorte verknüpft war neben einer regelmäßigen Präsenzlehre das Konzept von Online-Lehre, die während der Planungsphase für den Studiengang noch vorwiegend als Bestandteil von Fernstudiengängen eintaxiert wurde. Obwohl die Vorbehalte gegenüber den Erfolgsaussichten von direkter Fernlehre und dem Selbststudium unter Rückgriff auf Online-Lerneinheiten noch weit verbreitet waren, wurde Online-Lehre konsequent in die Konstruktion des Studiengangs integriert und mit Beginn der ersten Studiengangkohorte im September 2016 auch durchgeführt. Sowohl von der OTH Regensburg als auch aus jedem der Lernstandorte sollte eine digitale Übertragung von Lehre möglich gemacht werden. Eine entsprechende Ausstattung war jeweils eingeplant und wurde auch implementiert. Neben den aufwändigen technischen Vorbereitungen (Anschaffung und Übertragung) ging damit auch die Erstellung erster Online-Einheiten einher, die bis zu diesem Zeitpunkt noch kaum, oder wenn, dann hauptsächlich als statische Dokumente zum Vor- und Nachbereiten existierten. Insofern setzte die Bekanntgabe der Förderung des Studiengangs auch einen erheblichen Impuls zur Digitalisierung von Lehre für die gesamte OTH Regensburg. Insbesondere betraf dies die Vorbereitungen für geeignete Hardwaresysteme, aber auch den Aufbau von personellen Kompetenzen für Multimedia-Technik und -Didaktik, was schließlich in die Implementierung einer Servicestelle für Lehre und Didaktik mündete.

Für die Professorinnen und Professoren und die Lehrbeauftragten, die in diesem Studiengang Lehre übernahmen, war nicht nur die Bereitschaft gefordert, an die Lernstandorte zu fahren, sondern auch, sich auf die neuen didaktischen Anforderungen der Online-Lehre einzustellen, und – unterstützt durch die Servicestelle und das Rechenzentrum –, digitale Lernmedien zu produzieren und von einem Standort aus in Präsenz, aber mit gleichzeitiger digitaler Übertragung an die anderen Standorte zu lehren. Sie hatten sich auf neue didaktische Formate vorzubereiten und diese „live“ auszuprobieren, ein bis dahin nur von vereinzelten Lehrenden, die sich mit Kursen der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb) befasst hatten, präferiertes und somit „innovatives“ Format.

3 Zur Konstruktion eines auf Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Studium und Lebenssituation abgestimmten Studiengangs

3.1 Inhalte des Studienprogramms

Da nur Studierende mit abgeschlossener Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, zum Heilpädagogen bzw. zur Heilpädagogin und zur Heilerziehungspflegerin bzw. zum Heilerziehungspfleger zugelassen wurden, war zu prüfen, welche Kompetenzen aus der Ausbildung auf das Studium angerechnet werden konnten und wie das Studienprogramm auszugestalten war. Ziel des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit ist es, eine dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ent-

sprechende und nach dem Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) ausgerichtete hochschulische Bildung zu gewährleisten. Dabei waren die Kompatibilität im Anschluss an die berufliche Bildung einerseits und die Differenz eines auf wissenschaftlicher Basis fundierten Hochschulstudiums andererseits im Blick zu behalten. Der fachwissenschaftliche Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Schäfer & Bartosch 2016) lieferte dafür die Bezugspunkte, um ein generalistisches Studium der Sozialen Arbeit mit der Vertiefung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen und einer wissenschaftlichen Befähigung anzubieten und somit den Anforderungen von Akkreditierung und staatlicher Anerkennung zu genügen. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Kriterium der „akademischen Professionalität" gewidmet: Die Studierenden sollten ihre Berufserfahrungen auf der Basis von wissenschaftlich akademischen Erkenntnissen reflektieren und zu kritischer Analyse fähig werden, um sozialpädagogische Probleme eigenständig unter Einbezug verschiedener Disziplinen bearbeiten und professionelle fachliche Entscheidungen treffen zu können (Fuchs 2021).

Bei der konkreten Studiengangentwicklung wurden vorliegende Erfahrungen des Kontakts mit umliegenden Fachschulen, Vergleiche der Curricula der Fachschulen, Auswertungen anderer Studiengangentwicklungen für berufsbegleitend und nicht traditionell Studierende (Klages & Bonillo 2015), die Interessen der Lernstandortpartner und der involvierten Bildungsorganisationen sowie die Expertise des Zentrums für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW) der OTH Regensburg einbezogen, um den differenzierten Bedarfen gerecht zu werden.

Die Module des ersten Studienabschnitts werden den Absolventinnen und Absolventen der oben erwähnten Fachschulen, die die Zugangsvoraussetzungen für den Studiengang erfüllen, angerechnet, da die erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu den Zielqualifikationen des berufsbegleitenden Studiengangs äquivalent sind. Konkret sind dies bezugswissenschaftliche Grundlagen (Erziehungswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaften, Psychologie, Medizin, Kultur und Medien) im Umfang von 20 Credits nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) und die erbrachte praktische Tätigkeit ebenso mit 20 Credits.

Die Module des zweiten Studienabschnitts, mit dem die Studierenden somit beginnen, beinhalten eine intensive Einführung und Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und eine fundierte Grundlegung in Forschungstheorie und -methoden. In das wissenschaftliche und forschungsbezogene Fundament werden aufgrund der größeren zeitlichen Distanz zum Lernen infolge der Berufstätigkeit sowie der angestrebten akademischen Sozialisation viele Semesterwochenstunden in Form von Lehr- und Begleitleistung investiert. Hinzu kommt die Vertiefung in soziologischen, politikwissenschaftlichen, psychologischen und medizinischen Aspekten und in Recht der Sozialen Arbeit. Die Methoden der Sozialen Arbeit umfassen Gesprächsführung, sozialpädagogische Fall- und Gruppenarbeit. Theorien der Sozialen Arbeit, sozialräumliche Soziale Arbeit und Inklusive Soziale Arbeit bieten zusammen mit Sozialmanagement und Personalführung ausgewählte, auf die Handlungsfelder abgestimmte Spezialisierungsoptionen.

Am Beginn des dritten Studienabschnitts steht ein praktisches Studiensemester, das so konzipiert ist, dass es parallel zur Berufstätigkeit absolviert werden kann, und das von der Hochschule begleitet wird. In jedem Fall müssen die Studierenden für das Praktikum ihr berufliches Handlungsfeld (nicht aber ihre Arbeitgeber:innen) verlassen und können bei größeren Trägern einfach in einen anderen Aufgabenbereich wechseln. Die Reflexion der Praxiserfahrung erfolgt mithilfe bestimmter Fragestellungen und Aufgaben mit Bezug zum Praktikumseinsatz, um die Generierung von beruflichem Wissen und beruflicher Kompetenz zu fördern (Boshuizen, Gruber & Strasser 2020). Ausgewählte Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, wie z. B. die Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit der Lebensalter sowie migrationssensible Soziale Arbeit, werden vertieft. Zudem enthält der Studienabschnitt eine weitere Fokussierung auf ausgewählte Theorien, greift Gender und Diversity als Querschnittsthemen heraus und geht auf ästhetische Bildung, Kultur und Medien und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit ein. Mit einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit schließt das Studium ab.

3.2 Anforderungen an das Studienformat

Die Studienkohorte im Umfang von ca. 30 bis 35 Studierenden sollte einmal im Jahr zum Wintersemester an den Start gehen. Berufsbegleitend Studierende können pro Semester maximal 20 Credits erwerben. Ein Credit ist im Durchschnitt mit einer Arbeitsbelastung für Präsenz- und Selbststudium von 25 Stunden hinterlegt. Daraus leiten sich die Anzahl der Präsenzstunden sowie der Workload für die Studierenden ab, die aufeinander bezogen und auf die jeweiligen Semester zu verteilen sind. Bei einer Studiendauer von faktisch neun Semestern erfordert die Vereinbarung von Beruf, Studium und Familie ein langfristiges Zeitmanagement für die jeweilige Person, das private Umfeld und die Arbeitgeber:innen inklusive der Mitarbeitenden im unmittelbaren Umfeld der Studierenden (Kamm, Spexard & Wolter 2016; Knörl & Herdegen 2017). Deshalb wurde bei allen Informationsveranstaltungen und Beratungsgesprächen zum Studium eindringlich darauf hingewiesen, für eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Privatleben und in Absprache mit dem/der Arbeitgeber:in die individuelle Arbeitszeit entsprechend zu reduzieren (vgl. hierzu den Beitrag von Schöpf 2022 in diesem Band).

Zusätzlich ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass Beschäftigte in Sozial- und Gesundheitseinrichtungen an Wochenenden und in Abendstunden (im Schichtdienst) arbeiten und einen großen Planungsvorlauf benötigen. Diese Besonderheiten der nicht-traditionell Studierenden führten in Kombination mit den dezentralen Lernorten dazu, pro Semester jeweils zu Beginn eine Blockwoche anzuberaumen und im Voraus definierte Wochenend-Blöcke von Freitagmittag bis Samstagnachmittag zu terminieren. In den Zeiträumen zwischen den Präsenzlehrveranstaltungen gab es die Option, dass sich die Studierenden an ihren Lernstandorten für Gruppenarbeiten bzw. zur Erledigung von Arbeitsaufgaben treffen konnten. Zudem erhielten die Studierenden vorgefertigte und sukzessive verfügbare Einheiten verschiedenen Formats (z. B. kurze Videos, Skripte, verschiedene Aufgabentypen auf der E-Learning-Platt-

form der OTH Regensburg) zur Bearbeitung (Ainöder 2018). Zur Aufwertung der beteiligten Lernstandorte und der Bildungspartner war die Kooperation mit öffentlichen und freien Trägern von Einrichtungen vorgesehen, die z. B. spezifische Themen oder Projekte als Lerninhalte anboten oder die mit einem besonderen Blockformat in einer Bildungsstätte (mit Übernachtung) eine intensive Arbeit am Stück ermöglichen sollten. Auch bei der Art und Verteilung der Leistungsnachweise wurde darauf geachtet, die Belastung so gering wie möglich zu halten und den gesamten Semesterzeitraum zu beanspruchen – bei Einhaltung von Urlaubs- oder Ferienzeiten (vgl. hierzu den Beitrag von Schöpf 2022 in diesem Band).

3.3 Information, Begleitung und Beratung

Stellungnahmen und Studien, die zum Zeitpunkt der Ausgestaltung des Studiengangs veröffentlicht wurden (z. B. die sog. ANKOM-Studie (Wiesner 2015) bzw. die Stellungnahme des Wissenschaftsrats (2014)), deckten den erhöhten Informations-, Begleitungs- und Beratungsbedarf der Zielgruppe in der Übergangsphase in das Studium, aber auch während des Studienverlaufs auf. Dieser erhöhten Nachfrage wurde von Beginn an mit der Schaffung einer Studiengangreferent:innenstelle begegnet. Das Spektrum an Aufgaben erweiterte sich sukzessive mit dem näher rückenden faktischen Start der ersten Kohorte. Es umfasste die anfallenden Planungsaufgaben, die Einführung und Begleitung der Dozierenden in die verschiedenen medialen Gegebenheiten, die Verhandlung mit den Lernstandorten hinsichtlich der Verfügbarkeit der Räume, die diffizile Stundenplangestaltung bis hin zu den vielen Einzelanfragen und der systematischen Dokumentation. Um den Informationsbedarf der berufsbegleitend Studierenden gerade in der Studieneingangsphase zu decken, wurden sehr schnell Materialien erstellt und erste „Bedienungsanleitungen" verfasst, um den Zugang zu den nötigen Diensten der OTH zu ermöglichen (Schulte 2015). Ein ausgefeiltes und verzahntes System von Orientierungswissen, kombiniert mit ersten Rechercheaufgaben, dem wechselseitigen Kennenlernen und der Vermittlung und Aneignung erster Inhalte füllten (und füllen bis heute) die erste Blockwoche an der OTH Regensburg. Zusätzlich mussten entsprechende Beschreibungen für alle Lernstandorte verfasst werden. Viele zusätzliche Fragen zum Studium an sich, zu den Leistungsnachweisen und Credits, zu Fristen und Bewertungen, um nur ein paar anzudeuten, kennzeichneten die ersten Wochen und führten zu elaborierten Konzepten aus wiederholter Anwendung und kontinuierlicher Evaluation.

4 Erfahrungen

...aus dem Blickwinkel der Dozierenden

Insgesamt haben seit dem Wintersemester 2016/2017 135 Personen ein berufsbegleitendes Studium der Sozialen Arbeit an der OTH Regensburg begonnen. Die Arbeitsbelastung der meisten Studierenden wurde den Lehrenden über all die Jahre als vergleichsweise hoch beschrieben – dies insbesondere (auch) deshalb, weil viele Stu-

dierende ihre beruflichen Arbeitszeiten (zumindest zu Beginn des Studiums) nicht reduzierten, weiterhin einer Vollzeit-Berufstätigkeit nachgingen, das berufsbegleitende Studium aber konzeptionell auf 20 Wochenstunden Studierzeit ausgelegt ist. Die wahrgenommene hohe Belastung ergibt sich vermutlich auch aus der Tatsache, dass die Studierenden dieses Studiengangs im Schnitt deutlich älter sind als die Studierenden in grundständigen Studiengängen und daher häufig schon umfangreichere familiäre Verpflichtungen eingegangen sind und zumeist bereits verantwortungsvollen beruflichen Tätigkeiten nachgehen. Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus der vergleichsweise lange Zeitrahmen, über den sich das berufsbegleitende Studium erstreckt: Obwohl den fachlich einschlägig qualifizierten Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums zwei Semester angerechnet werden, beträgt die Gesamtstudiendauer neun Semester, was in besonderer Weise Durchhaltevermögen abverlangt (vgl. hierzu den Beitrag von Schöpf 2022 in diesem Band). Insofern kann es durchaus als Erfolg betrachtet werden, dass die Studienabbrecherquote in diesem Studiengang – insbesondere, wenn man die benannten voraussetzungsreichen Bedingungen der Studierenden würdigt – mit insgesamt knapp 22 % im Studienverlauf als nicht allzu hoch einzuschätzen ist (wenngleich sie im Vergleich zur besonders niedrigen Studienabbrecherquote (ca. 13 %) des grundständigen Studiengangs dennoch höher ist). Positiv hervorzuheben ist, dass sich in den meisten Fällen die Herausforderung der Vereinbarkeit von Studium, Familie, Beruf und Leistungsvermögen bereits in den ersten Semestern klärt.

Was die Organisation des Studiengangs betrifft, so hat sich die bisherige Struktur bewährt: Eine Blockwoche pro Semester plus Lehre am Freitagnachmittag und samstags an etwa vier bis fünf Wochenenden im Semester. Für die meisten Studierenden ist diese Struktur, insbesondere, wenn die Termine langfristig vorher bekannt sind, in der Regel gut mit Berufstätigkeit und Familie vereinbar. Besonders bewährt haben sich (ganz besonders während der Pandemie) die umfangreichen virtuellen Elemente der Lehrveranstaltungen, die es den Studierenden ermöglichten, flexibel zu lernen und zugleich Wegzeiten zur Hochschule einzusparen. Im Umgang mit der diesbezüglich angewandten Technik sind die Studierenden dieses Studiengangs mittlerweile routiniert, ebenso verfügen sie in besonderem Umfang über die notwendigen Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenzen, die sie auch zu Pandemiezeiten via Konferenztools aufbrachten.

Organisatorisch anspruchsvoll und nicht selten auch von den Studierenden kritisiert, erwies sich in manchen Studiengruppen die Arbeit an den Lernstandorten. Die den Lernstandorten zugrunde liegende Intention, wohnortnahes Studieren zu ermöglichen, erwies sich je nach Zusammensetzung der Studierendengruppen als mehr oder weniger passgenau. In manchen Jahrgängen, wenn eine ausreichende Gruppe aus dem Umfeld des entsprechenden Lernstandortes stammte, wurde seitens der Studierenden das wohnortnahe Lernen durchaus geschätzt. Da die Hochschule aber kaum Einfluss auf Studienbewerber:innen und deren Heimatorte hat, war die Lehre in den Lernstandorten zuweilen schwierig bzw. unmöglich, weil es schlichtweg keine oder nur einzelne Studierende gab, die von der räumlichen Nähe der Lernstandorte

hätten profitieren können. Teilweise fuhren Studierende, die in und um Regensburg wohnten, zum Unterricht an einen der Lernstandorte, was bei den Studierenden verständlicherweise auch Unverständnis und Unmut erzeugte, den sie so auch an die Akteure an den Standorten kommunizierten. Die durch die Covid-19-Pandemie beschleunigte Digitalisierung von Lehre inklusive einer weiteren Steigerung der Selbstorganisationsmöglichkeiten von Studierendengruppen für Besprechungen und Lerngruppen mittels Videokonferenzsystemen dürfte eine weitere Neuausrichtung der Bedeutung der Lernstandorte nach sich ziehen.

Als zu wenig präzise definiert entpuppten sich das Konzept und die Rolle der Bildungspartner während des Studienverlaufs. So hat sich die ursprünglich angedachte inhaltliche Verschränkung (z. B. über Projekt- oder wissenschaftliche Abschlussarbeiten) bisher erst marginal entfalten können. Die Gründe dafür sind vermutlich multifaktoriell: Zum einen sind die Bildungspartner nicht an allen Standorten mit Einrichtungen vertreten und nicht zwingend in ständigem Kontakt zu den Lernstandorten. Anders als die Standorte, die aktiv und regelmäßig in die Kommunikation zum Monitoring eingebunden sind, erfüllen die Bildungspartner eine Art Dachfunktion, die noch zu definieren bleibt. Zum anderen benötigt ein neues Konzept der Kooperation verschiedener Partner zunächst ein wechselseitiges Verständnis von Prozessen und Personen (z. B. die Semestertaktung, die Prüfungsanforderungen, Modularisierung). Drittens war dank der Finanzierungssituation die Einbindung von externen Lehraufträgen bisher in geringem Ausmaß gegeben (vgl. hierzu Goldberg 2022 in diesem Band). Es handelt sich lediglich um mögliche Hypothesen, die eine Revision des Konzepts der Bildungspartner im Studiengang veranlassen können.

...aus dem Blickwinkel der Studierenden

Vom 21. April bis 28. April 2021 führten wir unter den Studierenden eine Online-Umfrage bezüglich ihrer Arbeitssituation und ersten Einschätzungen zum berufsbegleitenden Studium durch. Angeschrieben wurden 86 aktuell Studierende, Antworten erhielten wir von 43 Studierenden, der Rücklauf betrug damit 50 %.

Die Studierenden dieser Untersuchungsgruppe waren zu rund 79,1 % weiblich und 20,9 % männlich, wie es etwa auch der Verteilung der grundständig Studierenden entspricht. Deutlich anders gestaltet sich demgegenüber die Altersverteilung: 93 % aller Studierenden sind 26 Jahre und älter, fast 40 % älter als 36 Jahre. Dies bestätigt die Aussage, dass der Großteil der Studierenden in der Mitte des Lebens steht und damit in aller Regel vielfältige Verpflichtungen bestehen.

Die befragten Studierenden, die in den letzten fünf Jahren ein berufsbegleitendes Studium begonnen haben, hatten alle ihren Wohnsitz in Bayern: Mit knapp 14 % wohnen relativ viele in der Stadt oder im Landkreis Regensburg, jeweils 7 % in den Landkreisen Kelheim und Tirschenreuth sowie lediglich 4,7 % im Landkreis Cham. Mehr als zwei Drittel (67,4 %) der Studierenden wohnt demgegenüber in anderen Landkreisen, was die zuvor bereits angesprochene Problematik der sinnvollen Nutzung der Lernstandorte und zugleich die Bedeutung des virtuellen flexiblen standortunabhängigen Lernens nochmals unterstreicht.

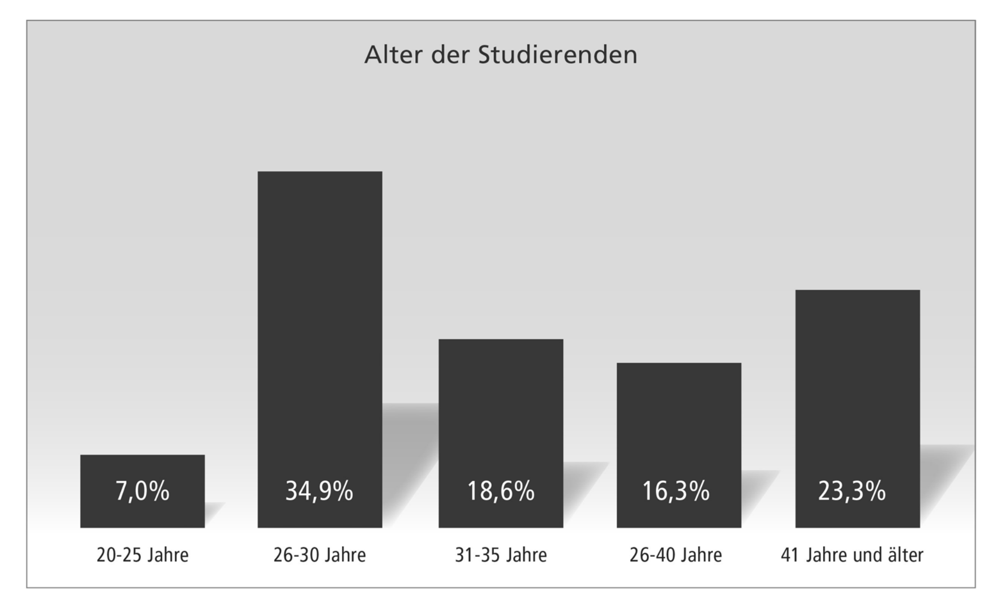


Abbildung 2: Alter der Studierenden

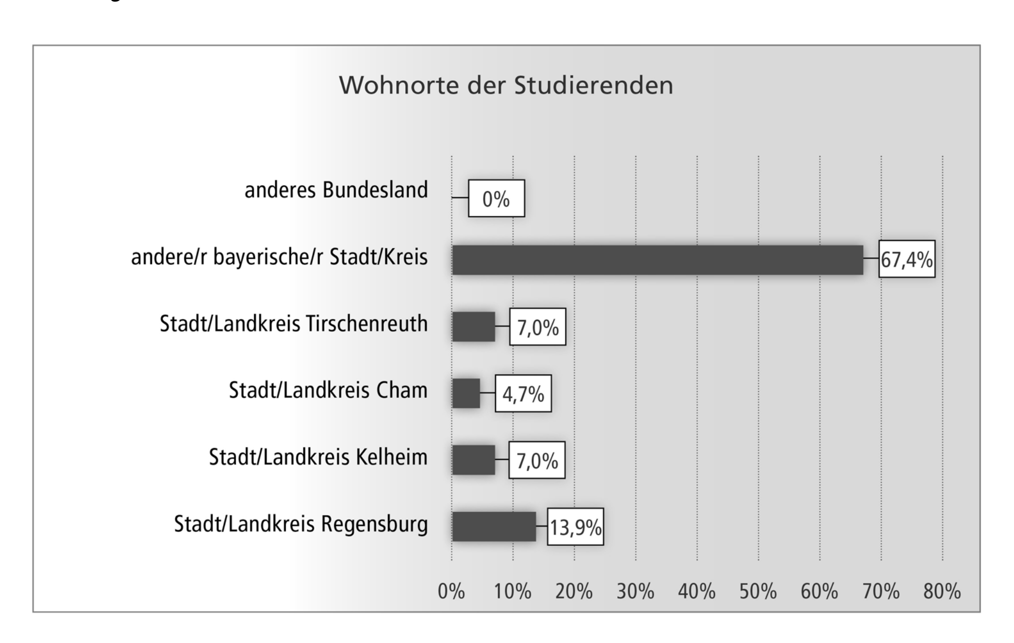


Abbildung 3: Wohnorte der Studierenden

Die Studierenden geben an, zu Beginn ihrer Studienzeit in aller Regel als Erzieher:innen, Heilerziehungspfleger:innen oder Heilpädagoginnen und -pädagogen in den Bereichen Wohnen für Menschen mit Behinderung (32,6 %), Heimerziehung (27,9 %), Schule/Förderschule (18,6 %) oder in Kindertagesstätten/-krippen (16,3 %) tätig gewesen zu sein. Bemerkenswerterweise hat sich seit Studienbeginn bei mehr als der Hälfte der befragten Studierenden (51,2 %) entweder das Tätigkeitsfeld oder das Aufgabengebiet verändert: Etwa jede:r Fünfte (21,4 %) hat seitdem seine/ihre Arbeitsstelle gewechselt, etwa ein Viertel (23,8 %) gibt an, nun bereits sozialarbeiterische Tätigkeiten wahrzunehmen, und beinahe jede:r fünfte Student:in (19 %) hat noch während des Studiums bereits eine (neue) Leitungsfunktion übernommen.

Die meisten Studierenden, die sich für ein berufsbegleitendes Studium der Sozialen Arbeit entscheiden, erhoffen sich mit diesem Schritt eine berufliche Weiterentwicklung (82,9 %), dies vermutlich insbesondere deshalb, weil ein abgeschlossenes Studium der Sozialen Arbeit das Spektrum möglicher Handlungsfelder ganz erheblich erweitert und somit deutlich mehr und unterschiedlichste Einsatzgebiete eröffnet. Mehr als jede:r zweite Studierende (58 %) erwartete mit dem Studium aber auch eine finanzielle Verbesserung, jede:r Dritte (34,1 %) strebte eine Leitungsfunktion an, die mit der bisherigen Qualifikation vermutlich nicht erreichbar wäre. 37,7 % hatten in ihrer beruflichen Tätigkeit den Eindruck, dass ihnen theoretisches und/oder methodisches Wissen fehlt, und immerhin 17,1 % der Studierenden streben eine wissenschaftliche Laufbahn an.

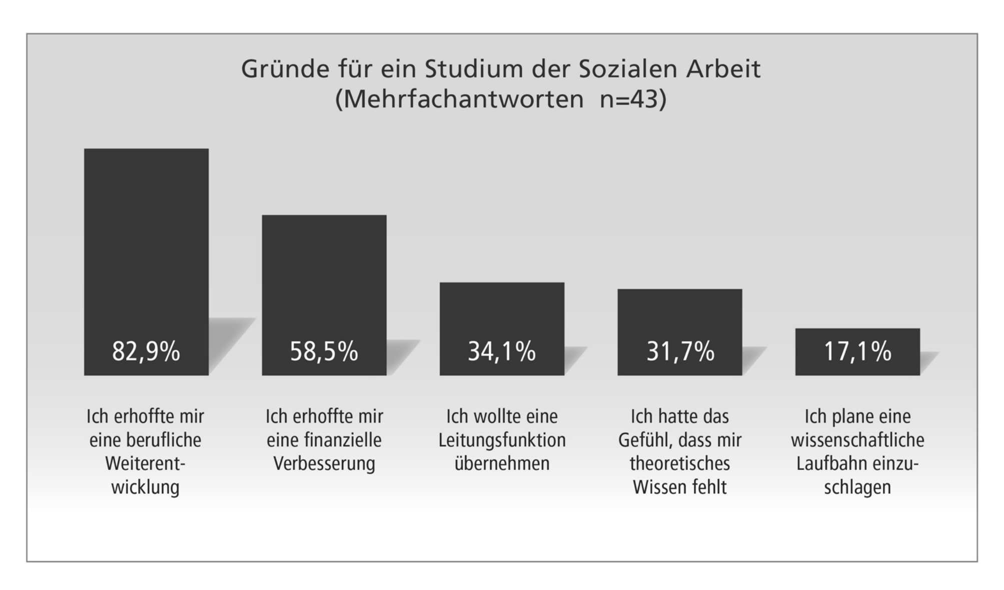


Abbildung 4: Gründe für ein Studium der Sozialen Arbeit

Zwei Drittel der Studierenden (66,7 %) gaben an, dass ihr:e Arbeitgeber:in ihren Wunsch nach einer akademischen Ausbildung aktiv unterstützt: Besonders häufig, in mehr als jedem zweiten Fall (56,1 %), bietet die Arbeitgeberin bzw. der Arbeitgeber die

Möglichkeit, die Arbeitszeiten flexibel zu gestalten, um die Teilnahme an den Lehreinheiten zu ermöglichen, in 29,3 % der Fälle wird den Studierenden seitens des Arbeitgebers oder der Arbeitgeberin (bezahlte) Freistellung für das Studium gewährt, etwa jede:r vierte Studierende erhält finanzielle Unterstützung zur Begleichung der Studiengebühren und in 17,1 % wurden die Befragten sogar aktiv zur Aufnahme eines Studiums von ihrer Arbeitgeberin oder ihrem Arbeitgeber motiviert. Ein, wie wir finden, recht ermutigender Befund, der darauf hinweist, dass auch seitens der Arbeitgeber:innen ein hohes Interesse an akademisch ausgebildetem Fachpersonal besteht, für dessen Qualifizierung sie in unterschiedlicher Form und Umfang bereit sind, Unterstützung zu leisten (vgl. hierzu den Beitrag von Schöpf & Schütz 2022 in diesem Band). Von den Studierenden dürfte die Haltung und Unterstützung ihrer Arbeitgeber:innen, insbesondere was die zeitliche Organisation ihres Studiums und die finanzielle Förderung betrifft, als äußerst hilfreich erlebt werden.

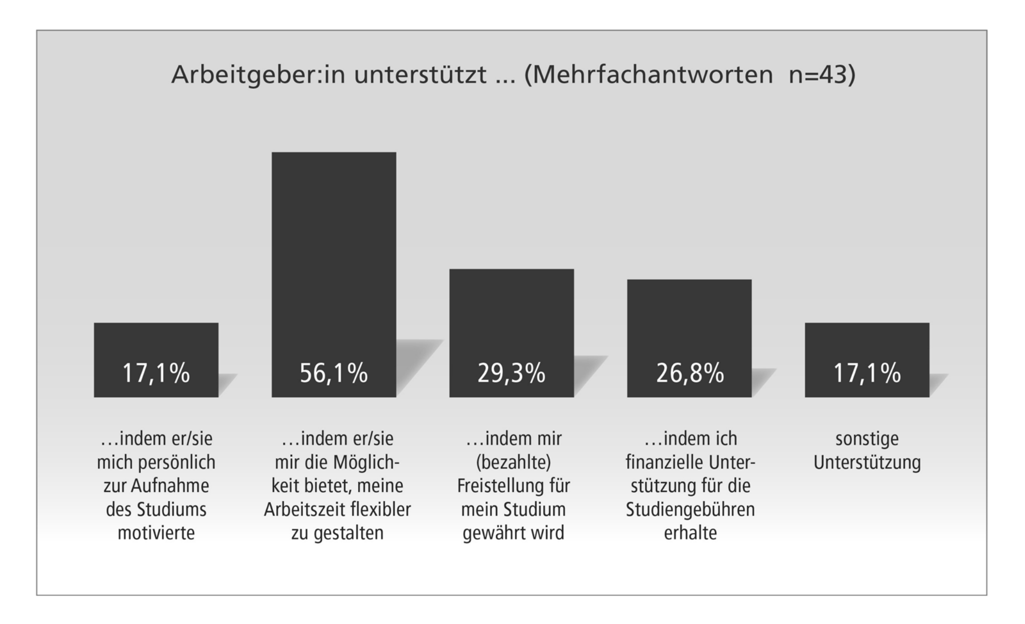


Abbildung 5: Unterstützung durch die Arbeitgeber:innen

Zuletzt wurden die Studierenden noch gefragt, inwiefern das Studium bereits zum aktuellen Zeitpunkt Auswirkungen auf ihre berufliche Situation hatte. Hier geben mehr als zwei Drittel der Befragten (70,8 %) an, dass sie durch das bisher erworbene Wissen einen fachlich fundierteren Blick auf ihr Arbeitsfeld haben und sie (63,4 %) mehr Handlungssicherheit in ihrer beruflichen Tätigkeit erworben haben.

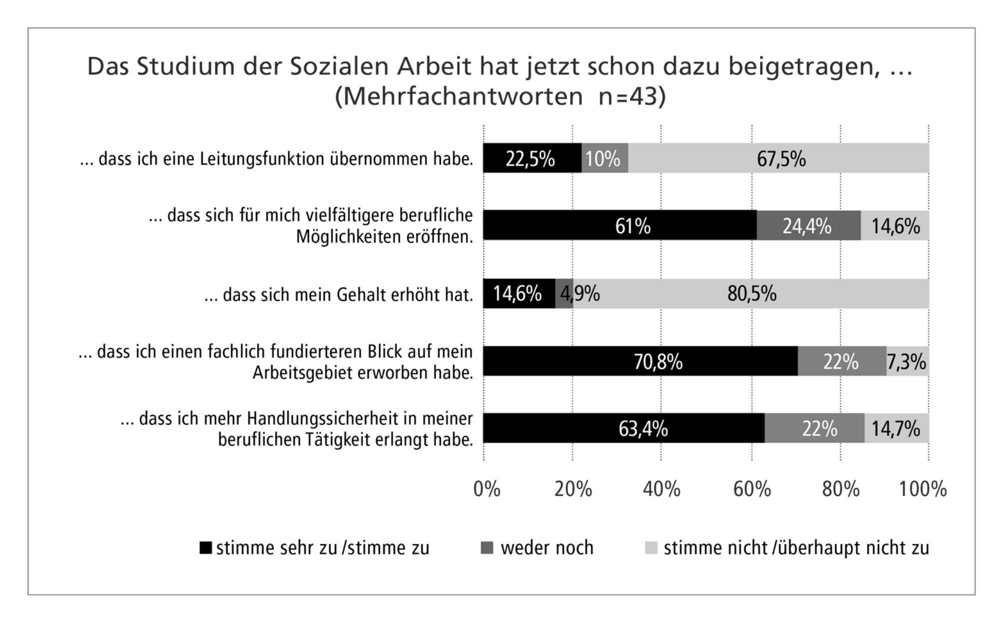


Abbildung 6: Effekte des Studiums

Die Mehrheit der Studierenden (61 %) gibt ebenfalls an, dass sich schon zum jetzigen Zeitpunkt vielfältigere berufliche Möglichkeiten für sie eröffnen, auch Leitungsfunktionen wurden bereits jetzt in 22,5 % übernommen und in etwa jedem siebten Fall hat sich das Studium bereits vor Abschluss in einer Gehaltserhöhung niedergeschlagen.

5 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Kraftakt der Entwicklung eines berufsbegleitenden Studiengangs gemäß den Vorgaben der Ausschreibung gelohnt hat. Das Angebot stößt mit kleinen Schwankungen seitens der Studierenden kontinuierlich auf eine recht hohe Nachfrage, die Lehrinhalte entsprechen weitgehend den Bedürfnissen der Studierenden und deren fachlicher und persönlicher Weiterentwicklung. Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Studierenden den Anwendungsbezug des erlernten Wissens schätzen und es unmittelbar in ihre Handlungsfelder einbetten können. Das eigene professionelle Handeln wird damit auf wissenschaftlicher Basis reflektiert und weiterentwickelt. Damit leistet der Studiengang insofern einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit.

Offenbar entspricht der Studiengang auch den Bedarfen der Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Arbeitgeber:innen begegnen den Berufsbiografien nicht skeptisch (Lobe 2016), sondern ermöglichen es interessierten Personen, sich für das Studium zu entscheiden, und unterstützen die Studierenden in der Mehrheit der Fälle nach individuellen Absprachen adäquat. Einige soziale Dienste haben bereits in mehreren

Kohorten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern das Studium ermöglicht und zeigen sich auch flexibel bei innerbetrieblichen Veränderungsoptionen für die Absolventinnen und Absolventen (vgl. hierzu den Beitrag von Schöpf & Schütz 2022 in diesem Band).

Die Wohnorte der Studierenden bestätigen ferner die regionale Bedeutung des Studiengangs für die Qualifizierung von Fachkräften und deren Verbleib – trotz gelegentlicher Arbeitgeberwechsel – in den dezentral angesiedelten sozialen Diensten. Insofern scheint sich das eingangs erläuterte Anliegen der Landesregierung, welches diese mit dem berufsbegleitenden Studium der Sozialen Arbeit verknüpfte, eingelöst zu haben – insbesondere was die Erschließung von „Begabungsreserven“ aus strukturschwachen Regionen betrifft.

Trotz der ambitionierten Bau- und Ausstattungsmaßnahmen erwiesen sich die Lernstandorte zwar für die Studierenden aus abgelegenen Orten als ein Plus mit Blick auf die geringeren Entfernungen, brachten in der Praxis aber auch Hürden mit sich, die vor allem in der Erreichbarkeit, Zugangs- und Öffnungsmodalitäten und anderen organisatorischen Belangen bestanden und die Motivation, sie zu nutzen, beeinträchtigten. Es hat sich die Vermutung bewahrheitet, dass Bewerber:innen aus dem Großraum Ostbayern und darüber hinaus zugelassen werden. Die Studierenden, die nicht in unmittelbarer Nähe zum Lernstandort wohnen, sind eher geneigt, die Entfernung an die OTH Regensburg zurückzulegen, als an einen Lernstandort zu fahren, mit dem sie außer der zufälligen Zuteilung zu dieser Regionalgruppe nichts verbindet. Den Studierenden fehlt das „Hochschul-Feeling“ eines auch an den Wochenenden belebten Campus mit der Möglichkeit, die Bibliothek zu besuchen und einfach ein studentisches Flair um sich zu haben.

In einem unvorhergesehenen Ausmaß bewährt hat sich in der Folge der Covid-19-Pandemie die bereits vorhandene Gewöhnung an digitale Elemente in der Lehre in verschiedenen Kombinationsformen von Blended-Formaten. So gehörten die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelors Soziale Arbeit zu denjenigen, die mit der kompletten Umstellung auf virtuelle Lehre am wenigstens haderten und bisweilen aufgrund der Wegezeiten sogar die Vorteile hervorhoben.

Literaturverzeichnis

Ainöder, S. (2018). Flexibilisierung akademischer Weiterbildung. Bedarfe und Empfehlungen. Verfügbar unter https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/weiterbildung/OTH_mind/Dokumente/Flexibilisierung_akademischer_Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 15.06.2021).

Boshuizen, H., Gruber, H. & Strasser, J. (2020). Knowledge restructuring through case processing: The key to generalise expertise development theory across domains? Educational Research Review, 29. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100310.

[BStUK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2014). Pressemitteilung Nr. 281 vom 09.09.2014: Bayerns Kabinett billigt wissenschaftsgestützte Regional- und Strukturpolitik von Wissenschaftsminister Ludwig Spaenle. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9052/.html (Zugriff am: 24.04.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2019). Arbeitsmarkt Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Verfügbar unter https://abi.de/beruf-karriere/arbeitsmarkt/arbeitsmarktberichte/gsp/sozial arbeiter-sozialpaedagoge017025.htm (Zugriff am: 04.05.2021).

Fuchs, P. (2021). Soziale Arbeit ist die anspruchsvollste Profession des psychosozialen Bereichs. DZI 70. Jg., Heft 1, S. 2–8.

Goldberg, B. (2022). Das Konzept des Integrierten Dezentralen Berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit – Rechtliche und hochschulstrategische Hintergründe. In Schöpf, N. (Hrsg): Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 39–49. Bielefeld: wbv Publikation.

Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen, S. 165–196. Münster: Waxmann.

Klages, B. & Bonillo, M. (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen, S. 175–191. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, S. 32–38.

Lobe, C. (2016). Weiterbildung und Berufsbiographie. Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe. Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, S. 20–26.

Orlanski, O. (2015). Arbeitsmarkt der sozialen Berufe aus der Perspektive der Caritas. Erstellt im Auftrag des Deutschen Caritasverbandes e. V. für die Arbeitsstelle Personalpolitik und berufliche Bildung. neue caritas spezial 2, September 2015. Verfügbar unter www.nc-spezial-02-2015.pdf (Zugriff am: 04.05.2021).

Puch, H.-J. & Schellberg, K. (2010). Sozialwirtschaft Bayern. Umfang und wirtschaftliche Bedeutung. Nürnberg. Verfügbar unter http://www.prof.schellberg.net/Endversi on_Broschure.pdf (Zugriff am: 24.04.2021).

Schäfer, P. & Bartosch, U. (2016). Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) Version 6.0. Verfügbar unter https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102 d9bcb226e/files/uploaded/QR%2520SozArb_Version%25206.0.pdf (Zugriff am: 02.05.2021).

Schöpf, N. & Schütz, S. (2022). „Kommt uns zugute und dir kommt es ja auch zugute“ – Strategien der betrieblichen Unterstützung berufsbegleitend Studierender. Ergebnisse einer qualitativen Studie in der Sozialwirtschaft. In: Schöpf, N. (Hrsg): Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 123–153. Bielefeld: wbv Publikation

Schöpf, N. (2022): Work-Life-Balance – und wo bleibt das Lernen? Empirische Ergebnisse zur Vereinbarkeit von Arbeit, berufsbegleitendem Studium und Privatleben. In Schöpf, N. (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 63–86. Bielefeld: wbv Publikation.

Schulte, B. (2015). Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover. In J. Balke, U. Banscherus, A. Boettcher, S. Busch, M. Glaubitz, K. Hardt, S. Herrlinger, L. Herzig, W. Jütte, K.-M. Käuper, C. Kamm, S. Lauber-Pohle, C. Marx, B. Schulte, J. Westerhöfer & A. Wolter (Hrsg.), Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 21–26. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49328-2

Wiesner, K.-M. (2015). Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule – Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 3, S. 19–22.

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Drs. 3818–14. Darmstadt. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818–14.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 02.06.2021).

Das Konzept des Integrierten Dezentralen Berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit – Rechtliche und hochschulstrategische Hintergründe

Boris Goldberg

Abstract

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der OTH Regensburg wurde im Rahmen der Wettbewerbsförderung „Partnerschaft Hochschule und Region" des Bayerischen Wissenschaftsministeriums eingerichtet. Der Studiengang steht konzeptionell an der Schnittstelle mehrerer Entwicklungsstränge der bayerischen Hochschulpolitik. Er richtet sich an beruflich qualifizierte Studieninteressierte und ermöglicht durch die dezentralen Standorte ein Studium auch außerhalb des Großraums Regensburg. Die Rahmenbedingungen des Studiengangs als einerseits berufsbegleitendes wie auch andererseits extramurales Studienkonzept werden auf den nachfolgenden Seiten ebenso dargestellt wie die Überlegungen, die aus hochschulischer Sicht ausschlaggebend für die letztlich erfolgreiche Konzeptentwicklung waren.

Verschlagwortung: Berufsbegleitendes Studium, Dezentrale Standorte, Soziale Arbeit, Projektförderung, Nachhaltigkeit, Digitales Lernen, Regionalisierung, Hochschulstrategie, Hochschulentwicklung

1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Dass beruflich qualifizierte Personen auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erfolgreich einen Studienabschluss erwerben können, wird durch den Abschluss der ersten Studienkohorte des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit eindrucksvoll belegt. Dabei waren die entsprechenden Regelungen in der Hochschulgesetzgebung zum Zeitpunkt der Einrichtung des Studiengangs nur wenige Jahre alt.

1.1 Studium für beruflich Qualifizierte

Die Öffnung der deutschen Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wurde im Wesentlichen durch einen entsprechenden Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009 in die Wege geleitet (KMK 2009). War der Hochschulzugang ohne schulische Qualifikation bis da-

hin recht restriktiv gehandhabt (so waren in Bayern nur Personen mit beruflicher Fortbildungsprüfung unter definierten Bedingungen (Vorstudium) zum Studium zugelassen), wurde durch die nun gefassten Regelungen einer deutlich breiteren Personengruppe mit Berufsausbildung und ggf. einschlägiger Berufserfahrung der Zugang zu einem Bachelorstudiengang ermöglicht. Die vorrangigen Zielsetzungen dieser Beschlüsse waren, die Versäulung von beruflicher und akademischer Ausbildung mit dem Ziel einer größeren Durchlässigkeit aufzubrechen, für berufliche Ausbildungsgänge weitere Anschlussmöglichkeiten im Sinne des lebenslangen Lernens zu eröffnen sowie dem zur damaligen Zeit befürchteten Studierendenmangel entgegenzuwirken (Wolter 2015, S. 294 f.).

Durch den KMK-Beschluss wurden bundesweit Änderungen der länderspezifischen Regelungen des Hochschulzugangsrechts angestoßen. In Bayern wurde das Hochschulgesetz noch im selben Jahr durch die Neuformulierung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in Art 45 BayHSchG an die KMK-Beschlüsse angeglichen. Damit stand der Zugang zu den Hochschulen nun sowohl Personen mit beruflicher Fortbildungsprüfung (Meister und Gleichgestellte) als auch Personen mit Berufsausbildung und mindestens dreijähriger einschlägiger Berufserfahrung offen (BayHSchG 2021).

1.2 Einführung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge in Bayern

Eine bereits frühzeitig in der Folge der Öffnung der Hochschulen gewonnene Erkenntnis war, dass die neuen Möglichkeiten des Hochschulzugangs in der Praxis nicht genutzt werden, sofern sie nicht durch geeignete Studienangebote unterfüttert werden, die für beruflich qualifizierte Personen hinreichend attraktiv sind. Auch wenn es sich um ein Erststudium handelt, wird die Möglichkeit des Studiums von den Betroffenen als eine Form der Weiterbildung verstanden, die, wie andere Weiterbildungsangebote auch, an die Lebenssituation der Betroffenen angepasst sein muss. Diese unterscheidet sich bei beruflich qualifizierten Studierenden typischerweise von der regulärer Erststudierender, gerade die Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und Privatleben wird von der Zielgruppe regelmäßig als zentrales Kriterium für das Studieninteresse formuliert (z. B. Herdegen & Knörl 2014, S. 34). Durch ein reguläres Vollzeitstudium ist somit nur ein geringer Teil der beruflich qualifizierten Studierenden zu erreichen, vielmehr werden stattdessen oder ergänzend oft spezifisch für die Bedarfe ausgestaltete Studienangebote notwendig sein. Daraus ergeben sich für die Hochschulen erhebliche Herausforderungen in der Gestaltung entsprechender Angebote, sowohl in Hinblick auf die Konzeption, die Verfügbarkeit entsprechenden Personals als auch die Finanzierung.

Vor diesem Hintergrund wurde in Bayern durch eine Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes (BayHSchG) und der Hochschulgebührenverordnung (HSch GebV) die Einführung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge ermöglicht. Im Einklang mit entsprechenden Beschlüssen des Akkreditierungsrates (Akkreditierungsrat 2010) wurden die berufsbegleitenden Studiengänge so im Gesetz definiert, dass sie neben einer Berufstätigkeit in Vollzeit absolviert werden können. Dies umfasst eine

Reduzierung des Lernumfangs (in der Regel 20 ECTS pro Semester) sowie geeignete zeitliche und räumliche Organisationsformen des Studiums. Eine weitere Besonderheit der bayerischen Regelungen besteht darin, dass, angesichts ohnehin knapper Lehrdeputate, die Lehrleistung in den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen im Nebenamt erbracht werden kann. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Lehrleistung geschieht durch Gebühren. Dabei wird jedoch im Gegensatz zu weiterbildenden Studiengängen nicht mit Vollkosten kalkuliert, die Gebühren im „grundständigen" berufsbegleitenden Studium werden nur erhoben für die „gesamten zusätzlichen, für solche Veranstaltungen entstehenden Personal- und Sachkosten, wie sie z. B. durch die spezifische Organisationsform oder den zusätzlich anfallenden Verwaltungsbedarf der Veranstaltung verursacht werden" (HSchGebV § 2 Abs. 4 Satz 3 2021).

Die Einführung berufsbegleitender Studiengänge wurde durch das Bayerische Wissenschaftsministerium im Rahmen des sogenannten „Modellprojekts Akademische Weiterbildung stärken" gezielt gefördert. So erfolgte insbesondere eine Anschubfinanzierung in zwei Runden für die ersten entsprechenden Studiengänge, die u. a. auch zur Einrichtung des ersten berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs an der OTH Regensburg führte (Bachelorstudiengang Systemtechnik ab WiSe 2011).

2 Förderprogramm „Partnerschaft Hochschule und Region"

Die Einrichtung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit wurde durch eine erfolgreiche Beteiligung am Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region" und die daraufhin erfolgte Förderung des Studienganges durch das Bayerische Wissenschaftsministerium ermöglicht. Dabei ist der Wettbewerb als eine staatliche Steuerungsmaßnahme im Kontext der bayerischen Landespolitik zu verstehen.

2.1 Hintergrund: Wissenschaftsgestützte Struktur- und Regionalisierungsstrategie für die bayerischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Technische Hochschulen

Den Ausgangspunkt für die Ausrichtung des Wettbewerbes bildete die Regierungserklärung von Ministerpräsident Seehofer vom 12. November 2013, wobei hier insbesondere die Zielsetzungen der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in Bayern und des Vorantreibens der Digitalisierung als Themen bedeutsam für die Gestaltung des Wettbewerbs waren (Bayerische Staatsregierung 2013).

Den engeren Rahmen für den Wettbewerb bildete die im Jahr 2014 durch das Bayerische Kabinett verabschiedete Wissenschaftsgestützte Struktur- und Regionalisierungsstrategie für die bayerischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Technischen Hochschulen (StMBKWK 2014). Darin waren neben dem Wettbewerb, auf den nachfolgend noch genauer eingegangen wird, verschiedene regionale Priorisierungsvorhaben im Wissenschaftsbereich (so z. B. die Einrichtung von neuen Studienzentren bestehender Hochschulen), der Aufbau von Technologietransferzen-

tren und die Stärkung der Profilierung von technisch orientierten HAWs als Technische Hochschulen vorgesehen. Während in den anderen Bereichen vorrangig bestehende Aufgaben durch das Wissenschaftsministerium unter dem Gesichtspunkt der Regionalisierung gebündelt wurden, bildete der Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region" einen herausgehobenen Schwerpunkt mit neu definierter konzeptioneller Ausrichtung.

2.2 Förderkonzept

Durch den landesweiten Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region" sollte die Einrichtung von Studienangeboten in der Region gefördert werden, wodurch wiederum neuen Studierendengruppen der Zugang zu einem Studium ermöglicht werden sollte. Explizit in der Ausschreibung erwähnt wurden dabei berufsbegleitende oder duale Angebote. Im Hintergrund steht dabei die Zielsetzung, durch neue Studienangebote vor Ort die Attraktivität der Region zu erhöhen und studieninteressierten Berufstätigen gerade auch in ländlichen Regionen ein Studium zu ermöglichen, ohne die Berufstätigkeit bzw. den Wohnort aufgeben zu müssen. Adressiert wurden spezifisch Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Technische Hochschulen. Eine Kernüberlegung des Wettbewerbs war es dabei, ganz im Sinne der Zielsetzungen der Staatsregierung, die „Regionalisierung im Hochschulbereich mit [...] der Digitalisierung zu verbinden" (StWMS 2014).

Zur Umsetzung dieser Zielsetzungen wurden zwei Schwerpunktbereiche ausgeschrieben, die jedoch auch miteinander kombiniert werden konnten: „Digitale Lernorte in der Region" und „Extramurale Lernorte". Bei Ersterem sollten onlinegestützte Studienangebote entwickelt werden, die durch besondere regionale Aspekte unterfüttert werden. Dadurch sollten insbesondere die Probleme reiner Online-Angebote wie die mangelnde Interaktion der Studierenden untereinander und mit Dozierenden adressiert werden. Zentral im Sinne der Regionalisierung war dabei die Maßgabe, dass vor Ort „spürbare hochschulische Aktivität" entfaltet werden sollte (StWMS 2014). Noch stärker ist dieser Aspekt im Schwerpunkt der „extramuralen Lernorte" hervorgehoben. Hier geht es um die Einrichtung von Studienorten außerhalb des Hochschulstandortes zur Durchführung neuer Studienangebote, die spezifisch auf neue Studierendengruppen, insbesondere beruflich Qualifizierte ausgerichtet sein sollten. Ausdrücklich erwähnt wird dabei, dass durch die neuen Studienangebote die bestehenden Angebote nicht beeinträchtigt sein dürfen, es dürfen also keine Studiengänge einfach „ausgelagert" werden. Insbesondere bei den extramuralen Lernorten wurde zudem zur Vorgabe gemacht, dass Beiträge durch lokale Partner nachzuweisen seien.

2.3 Ergebnis des Wettbewerbs

Die Ausschreibung traf bei den bayerischen HAWs auf großes Interesse – einer inoffiziellen Abfrage zufolge beteiligten sich insgesamt 15 bayerische HAWs am Wettbewerb. Bewertet wurden die Anträge durch eine Jury von außerbayerischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Hochschulpräsidentinnen und -präsi-

denten. Im Juni 2015 wurde die Förderentscheidung durch das bayerische Wissenschaftsministerium bekannt gegeben (StMBKWK 2015). Gefördert wurden insgesamt fünf Konzepte:

- Berufsbegleitender Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ der OTH Regensburg, Standorte Abensberg, Cham, Tirschenreuth
- Verbundprojekt „Digital und Regional“ der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Augsburg, Kempten und Neu-Ulm. Standorte Nördlingen, Memmingen
- Studiengang „Regio BWL“ der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Ansbach, Aschaffenburg und Weihenstephan-Triesdorf. Standorte Rothenburg ob der Tauber, Miltenberg
- Dualer Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit – Bildung und Sozialmanagement“ der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Rosenheim, Standort Mühldorf am Inn
- Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Landshut mit Unterstützung der Hochschule München, Standorte Hauzenberg und Straubing.

Die geförderten Projekte bildeten damit ein großes Spektrum an unterschiedlichen Konzepten, die integrierte Modelle von digitaler Lehre und extramuralen Lernorten (Augsburg/Kempten/Neu-Ulm, Landshut, Regensburg) oder echte externe Studienstandorte (Ansbach/Aschaffenburg/Weihenstephan-Triesdorf, Rosenheim) in den Mittelpunkt stellten.

3 Hochschulstrategische Hintergründe des Studiengangs an der OTH Regensburg

Hintergrund der Entscheidung der OTH Regensburg, sich am Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region“ mit einem eigenen Antrag zu beteiligen, bildeten die oben skizzierten rechtlichen und förderpolitischen Rahmenbedingungen. Bei der Ausgestaltung dieses Konzeptes wiederum waren einige bereits gemachte Erfahrungen und das bisherige Engagement im Bereich berufsbegleitender Studienangebote ausschlaggebend.

3.1 Hintergrund: Berufsbegleitende Studiengänge und Beteiligung am BMBF-Programm „Offene Hochschule“

Analog zu den eingangs skizzierten hochschulpolitischen Maßnahmen bildete der Ausbau weiterbildender Studienangebote und die Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende an der OTH Regensburg zu Beginn der 2010er-Jahre einen definierten Schwerpunkt der hochschulischen Entwicklung. Wie bereits erwähnt, beteiligte sich die Hochschule mit dem Studiengang Systemtechnik an der ersten Welle an neu eingerichteten berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen, die-

ser war damit der erste ingenieurwissenschaftliche berufsbegleitende Bachelorstudiengang in Bayern. Zum Zeitpunkt der Ausschreibung des Wettbewerbs „Partnerschaft Hochschule und Region" war bereits die dritte Kohorte des Studiengangs gestartet, sodass die OTH Regensburg auf erhebliche Praxiserfahrung bei der Durchführung zurückgreifen konnte.

Ebenso beteiligte sich die Hochschule gemeinsam mit ihrer Partnerhochschule OTH Amberg-Weiden mit dem Projekt „OTH mind" am Bund-Länder-Programm „Offene Hochschule" (OTH mind 2020). Dabei wurden in zwei Förderrunden die Bildungsbedarfe beruflich Qualifizierter analysiert, neue Studienangebote in Kooperation mit regionalen Unternehmen geschaffen und zahlreiche Erkenntnisse zu den Erfolgsbedingungen akademischer Weiterbildung gewonnen – einige davon werden in diesem Text zitiert. Die Antrags- und Konzeptionsphase des Projekts „OTH mind" war unmittelbar vor der Ausschreibung des Wettbewerbs „Partnerschaft Hochschule und Region" abgeschlossen und beeinflusste das Interesse an einem neuen Studienangebot ebenso wie die Erfahrungen aus dem Bachelor Systemtechnik.

3.2 Überlegungen zur Beteiligung am Programm „Partnerschaft Hochschule und Region" – der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Nachdem die rechtlichen Grundlagen geschaffen waren, bot der Wettbewerb „Partnerschaft Hochschule und Region" für die OTH Regensburg die Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung in Richtung einer Aufnahme neuer Studierendenprofile. Konkret waren dabei die folgenden Überlegungen relevant.

Erschließen der Region

Die OTH Regensburg versteht sich explizit als Hochschule der Region, was sich insbesondere im Einzugsbereich der Studierenden und in vielfältigen Partnerschaften mit Unternehmen der Region widerspiegelt. Anders als einige andere bayerische Hochschulen besaß die OTH Regensburg bis zur Einrichtung der Lernorte des berufsbegleitenden Bachelors Soziale Arbeit jedoch keine Außenstandorte. Dies war durch zweierlei Überlegungen begründet: Erstens war es die Zielsetzung der Hochschule, die damals bestehende Zweiteilung ihrer Niederlassungen in Regensburg am Campus Seybothstraße und in der Prüfeninger Straße durch die vollständige Verlagerung auf den Campus aufzulösen (Anm.: Inzwischen ist eine Auflösung des Standortes Prüfeninger Straße aufgrund des starken Wachstums der OTH Regensburg in den vergangenen Jahren ohnehin obsolet). Vor diesem Hintergrund wäre es als kontraproduktiv erschienen, zugleich andere Standorte zu eröffnen. Und zweitens wurden an der Hochschule kleine Außenstandorte aufgrund des fehlenden sozialen Kontakts und der mangelnden Möglichkeit, echtes studentisches Leben zu erfahren, zunächst eher kritisch betrachtet.

Trotz dieser Bedenken gab es andererseits auch an der OTH Regensburg das Bestreben, das Engagement für die Region sichtbarer zu machen und die Verortung der Hochschule in der Region zu stärken. Die Beteiligung am Wettbewerb mit seiner großen Außenwirkung schien dafür besonders geeignet. Angesichts des Konzepts, das

für den Wettbewerb entwickelt wurde, konnten die genannten Bedenken zumindest weitgehend aufgelöst werden: Zum einen wurden die neuen Lernorte in Abensberg, Cham und Tirschenreuth durch die örtlichen Partner:innen zur Verfügung gestellt und verbleiben auch weiterhin in deren Verantwortung. Zum anderen war absehbar, dass die hier adressierte beruflich qualifizierte und in der Regel berufstätige Zielgruppe aufgrund der schon angeführten Gründe andere Bedürfnisse bzgl. der praktischen Gestaltung des Studienalltags haben würde als die in Vollzeit Studierenden am Hauptcampus.

Die konkreten Bedarfe hinsichtlich des Kontaktes zu Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Lehrenden konnten durch das integrierte Konzept von Präsenzveranstaltungen vor Ort und ergänzenden digitalen Kommunikationsmöglichkeiten weitgehend gelöst werden. Darüber hinaus wurde eine Reihe von zusätzlichen Aktivitäten konzipiert, um die Hochschule in die Region zu tragen, z. B. Ringvorlesungen, die an den Standorten angeboten werden. Auch wenn damit natürlich nur kleine Ansätze akademischen Lebens angeboten werden konnten, wurde die Aussicht, den Studierenden ein Angebot für ein Studium in ihrer Region und während des Berufs zu machen, als allgemein positiv bewertet.

In der Umsetzung hat sich dieses Konzept im Kern als tragfähig erwiesen. Es zeigte sich aber, dass zusätzlich noch ein ganz praktisches Problem den Ansatz der dezentralen Lernorte beeinträchtigte. Dabei handelt es sich um die „Zuordnung" der Studierenden: Diese, das stellte sich schnell heraus, waren natürlich nicht nur an den drei definierten Standorten zu Hause, sondern in der gesamten Region, teilweise auch in Regensburg selbst. Dadurch mussten die weiter entfernt wohnenden Studierenden doch wieder Fahrten in Kauf nehmen, nun eben zu den Lernorten. Dass unter diesen Bedingungen, und angesichts der knappen Zeitressourcen berufsbegleitend Studierender, kaum mehr als die unbedingt notwendigen Aktivitäten vor Ort nachgefragt wurden, ist leicht nachvollziehbar.

Nachhaltigkeit des Studienangebotes

Ein weiterer in der Konzeption als wichtig bewerteter Vorteil der Struktur der Lernorte ist die breitere Streuung des Angebotes. Bei berufsbegleitenden Studiengängen ist die Zielgruppe normalerweise auf einen Einzugsradius begrenzt, der durch den zeitlichen Aufwand definiert ist, der für das Pendeln zur Hochschule aufgewendet werden kann. Wie Erfahrungen anderer Hochschulen in der Nachbarschaft der OTH Regensburg zeigen, führt dies gerade in ländlichen Einzugsgebieten dazu, dass nach einigen Durchgängen ein bestimmter Einzugsbereich „abgegrast" ist, sodass keine ausreichend große Bewerber:innengruppe für einen Studienstart mehr zustande kommt.

Das Konzept des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit berücksichtigt diese Erfahrungen durch den parallelen Betrieb des Studiengangs an mehreren Orten, sodass sich mögliche örtliche Schwankungen zumindest zum Teil ausmitteln und die kritische Mindeststudierendenzahl zuverlässiger erreicht werden kann. Da die digitalen Lehranteile ortsunabhängig sind, kann zudem der Einzugsbe-

reich des Studiengangs relativ unproblematisch auf weitere Standorte ausgeweitet werden, sofern es dort interessierte Partner gibt, die Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Und schließlich kann an bestehenden Standorten im schlimmsten Fall der Betrieb auch einmal für einen bestimmten Zeitraum ausgesetzt werden, bis wieder Nachfrage „nachgewachsen" ist. Auf diese Weise kann der Studiengang nachhaltig angeboten werden, ohne dass Nachfrageschwankungen den Studienbetrieb als Ganzes infrage stellen.

Beide Maßnahmen wurden im Laufe des Betriebs des Studiengangs bereits angewandt – so musste der Start der dritten Kohorte am Lernort Cham einmal ausgesetzt werden, während mit der Stadt Zwiesel noch ein zusätzlicher Lernort in den Studiengang aufgenommen wurde.

Entwicklung digitaler Kompetenz

Neben dem Aspekt der regionalen Ausrichtung war für die OTH Regensburg auch die zweite Zielrichtung des Förderprogramms von besonderer Bedeutung – der Aufbau von Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre. Entsprechende Strukturen der Hochschule waren zu dem Zeitpunkt noch nicht entwickelt, insbesondere gab es keine dedizierten Stellen, die in diesem Bereich die notwendige Unterstützung für die Dozierenden leisten konnten.

Der Ausbau entsprechender Kompetenzen war bereits seit Längerem als strategisches Ziel formuliert, dafür waren in einem internen Konzeptpapier der OTH Regensburg die folgenden Aufgabenstellungen definiert worden:

- *Die methodisch-didaktische Anwendung digitaler Lehrmethoden ist auf entsprechende Infrastrukturen angewiesen, die durch das Rechenzentrum der Hochschule zur Verfügung gestellt werden müssen. Dort bestehen aber keine Ressourcen bzw. Kompetenzen im Bereich der digitalen Lehre, sodass die Erfassung von Bedarfen und die Erarbeitung entsprechender Lösungen regelmäßig hohe Hürden verursacht.*
- *Die Entwicklung/Erstellung digitaler Unterrichtsmaterialien stellt erheblich erhöhte zeitliche Anforderungen an die Lehrenden. Es ist in höchstem Maße unproduktiv, dass sich Lehrende individuell in die Technik einarbeiten, was ein Haupthindernis bei der Akzeptanz digitaler Lehrmethoden bildet. Benötigt wird fortlaufender organisatorischer, didaktischer und technischer Support.*

Die Projektförderung konnte vor diesem Hintergrund zum Aufbau der ersten Stellen genutzt werden, die einerseits die Aufgabe hatten, die Entwicklung von digitalem Unterrichtsmaterial und geeigneten Lehr- und Lernkonzepten zu unterstützen und andererseits als Schnittstelle zum Rechenzentrum der Hochschule zu fungieren. Dies bildete die Basis für eine weitere Entwicklung, die inzwischen mit der *Servicestelle Lehre* zu einer wirksamen Struktur an der OTH geführt hat. Diese Strukturentwicklung, die durch den Studiengang angestoßen wurde, hat an der OTH nicht zuletzt erheblich zu einer schnellen und erfolgreichen Bewältigung der pandemiebedingten Herausforderungen für die digitale Lehre seit 2020 beigetragen.

Ein zusätzlicher Faktor, der sich in diesem Zusammenhang als vorteilhaft erwiesen hat, ist die Tatsache, dass mit der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften ausgerechnet eine der nicht-technischen Fakultäten der Hochschule eine Vorreiterrolle im Bereich der digitalen Lehre übernahm. Dabei wurde durch die beteiligten Dozierenden ein hohes Maß an Engagement eingebracht, aber es wurde damit auch belegt, dass nicht nur Dozierende mit vertieften IT-Kenntnissen in der Lage sind, digital unterstützte Lehre anzubieten. Die Akzeptanz digitaler Lehre an der OTH Regensburg wurde durch das Beispiel der Fakultät jedenfalls positiv beeinflusst.

Nachfragesituation

Ein weiterer Aspekt, der in die Konzeption der Bewerbung einfloss, war die große Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen einer akademischen Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu den Beitrag von Seidenstücker & Schroll-Decker 2022 in diesem Band). Das daraus resultierende Interesse von Trägern aus der gesamten Region an dem neuen Studienangebot hat die Standortpartner im Projekt maßgeblich dazu beeinflusst, sich gemeinsam mit der OTH Regensburg im Wettbewerb zu engagieren und geeignete Räumlichkeiten bereitzustellen, sodass das Konzept der Lernorte realisiert werden konnte.

Projektförderung und Finanzierungssituation

Wie bereits dargestellt, erfolgt die Finanzierung der zusätzlichen Lehrleistungen in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen in Bayern i. d. R. im Nebenamt aus Studiengebühren, da das Hauptamt üblicherweise durch die grundständige Lehre ausgelastet ist. Auch wenn die Gebühren nicht auf Vollkostenbasis kalkuliert werden und nach oben gedeckelt sind, sind diese für die Zielgruppe doch regelmäßig ein prohibitiver Faktor (Herdegen & Knörl 2017, S. 36). Dies ist umso mehr der Fall, wenn die Einkommenssituation der Zielgruppe – wie bei den hier einschlägigen Sozialberufen – ohnehin auf niedrigem Niveau liegt. Dieser Punkt bildete vor dem Wettbewerb ein Haupthindernis für die Einrichtung eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs im sozialen Bereich.

Durch die im Wettbewerb in Aussicht gestellte Förderung entstand hier eine gänzlich neue Situation: Indem für den Studiengang dedizierte Professuren zusätzlich eingeworben werden konnten, wurde es möglich, die Lehre weitestgehend im regulären Hauptamt anzubieten. Dies wiederum ermöglichte eine erhebliche Reduzierung der Studiengebühren, die im berufsbegleitenden Bachelor Soziale Arbeit nur bei etwa der Hälfte des sonst üblichen Niveaus liegen. Gebührenrelevant sind lediglich die typischen organisatorischen Aufwände und Betreuungskosten eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs. So bildete der Wettbewerb an dieser Stelle eine einmalige, aufgrund der Dauerhaftigkeit der Stellenzuweisung aber dennoch nachhaltige Lösung für die zielgruppenkonforme Finanzierung des Studiengangs.

4 Fazit

Zusammenfassend ist der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit aus Perspektive der hochschulischen Entwicklung als sehr erfolgreicher Impulsgeber zu bewerten. Die Rahmenbedingungen des Wettbewerbes und der damit verbundenen Förderung konnten zum Aufbau eines Angebotes genutzt werden, das auf andere Weise kaum zu realisieren gewesen wäre. Insbesondere der damit begonnene Aufbau von Strukturen für die digitale Lehre ist – wie dargestellt – ein Erfolg, der bis heute weiterwirkt. Auch die Konzeption der Lernorte als eine niedrigschwellige und auch flexible Form des regionalen Engagements der Hochschule hat sich bewährt. Nicht zuletzt sind dadurch auch dauerhafte und positive Kontakte zu den Partnerschaften vor Ort entstanden, die Ansatzpunkte zur weiteren Zusammenarbeit bieten.

Andere Aspekte konnten nicht im selben Umfang realisiert werden. Dazu zählt insbesondere, dass die Lernorte bislang nicht in der intendierten Weise mit Leben gefüllt werden konnten – die Corona-Pandemie hat entsprechende Bestrebungen zurückgeworfen. Hier, wie auch bei der Zuordnung der Studierenden zu den Lernorten, besteht beständiger Bedarf nach Nachsteuerung und Verbesserung. Dennoch konnte mit dem Studiengang ein hoch erfolgreiches und beständig nachgefragtes Studienangebot in einem in der Region dringend benötigten Bereich geschaffen werden, was die Reihe von mittlerweile fünf aufeinanderfolgend gestarteten Studierendenkohorten belegt.

Zuletzt ist als ein entscheidender Faktor für diesen Erfolg des Studienkonzepts noch das besondere Engagement der Beteiligten herauszustellen – der Angehörigen der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, des Rechenzentrums und der neuen Servicestelle Lehre und Didaktik. Dies ermöglichte während der Antragsstellung in den nicht immer leichten Verhandlungen mit den Standortpartnerschaften und beteiligten Ministerien sowie bei der fortlaufenden Umsetzung des Konzepts eine vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit der beteiligten Organisationseinheiten, die an Hochschulen durchaus nicht als selbstverständlich anzusehen ist.

Im Ergebnis ist mit dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ein Studienangebot entstanden, das ohne Zweifel für die OTH Regensburg zu einem „Studiengang mit besonderem Profilanspruch" im Sinne des Akkreditierungsrates geworden ist.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2010). Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch" (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010). Drs. AK 95/2010. Verfügbar unter http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (Zugriff am: 08.06.2021).

Bayerische Staatsregierung (2013). Ministerpräsident Seehofer gibt Regierungserklärung ab: „Bayern. Die Zukunft." Verfügbar unter https://www.bayern.de/ministerpraesident-seehofer-gibt-regierungserklaerung-ab-bayern-die-zukunft-vier-grosse-zukunftsaufgaben-bis-2018-zunehmende-internationalisierung-digitale-revolution-demogra/ (Zugriff am: 08.06.2021).

[BayHSchG] Bayerisches Hochschulgesetz (2021). Verfügbar unter https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG (Zugriff am: 06.06.2021).

Herdegen, S. & Knörl, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, S. 32–38.

[HSchGebV] Hochschulgebührenverordnung Bayern (2011). Bayerische Staatskanzlei, Verordnung über die Erhebung von Gebühren für das Studium in berufsbegleitenden Studiengängen, für die Teilnahme von Studierenden an speziellen Angeboten des weiterbildenden Studiums und für das Studium von Gaststudierenden an den staatlichen Hochschulen (Hochschulgebührenverordnung – HSchGebV). Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchGebV/true (Zugriff am: 08.06.2021).

[KMK] Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.06.2009. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff am: 06.06.2021).

OTH mind (2020). #transfergestalten. Verfügbar unter https://www.oth-regensburg.de/de/weiterbildung/weiterbildungsforschung/oth-mind.html (Zugriff am: 08.06.2021).

[StMWK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Pressemitteilung Nr. 281 vom 09.09.2014: Bayerns Kabinett billigt wissenschaftsgestützte Regional- und Strukturpolitik von Wissenschaftsminister Ludwig Spaenle. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9052/.html (Zugriff am: 06.06.2021).

[StMWK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015). Neue Studienangebote fördern Talente im ländlichen Raum. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3558/neue-studienangebote-foerdern-talente-im-laendlichen-raum.html (Zugriff am: 14.06.2021).

[StWMS] Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Schreiben zur Ausschreibung des Wettbewerbs „Partnerschaft Hochschule und Region". München (unveröffentlicht).

Wolter, A. (2015). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. RdJB, Heft 3.

Soziale Arbeit als Weiterbildungsziel – Zur Professions- und Karriereentwicklung in der Heilpädagogik

Carl Heese

Abstract

Die Akademisierung hat für die Mitarbeiter:innen der Heilpädagogik ebenso neue Optionen geschaffen wie für die der Pflege und die der Einrichtungen der Frühen Bildung. Dabei führt der berufliche Bildungsweg in der Heilpädagogik aber häufig nicht aus der Heilerziehungspflege zum Studium der Heilpädagogik oder der entsprechenden Lehramtsstudiengänge, sondern zur Sozialen Arbeit. Der Beitrag geht diesem Sachverhalt mit Überlegungen zur Strukturentwicklung in der beruflichen und akademischen Ausbildung nach. Das Studium der Sozialen Arbeit im Anschluss an eine Ausbildung in der Heilerziehungspflege erscheint demnach als stimmige Fortführung. Für sie spricht neben pragmatischen Vorteilen eine breite Überschneidung der beiden Disziplinen im Bereich der Behindertenhilfe, die historisch mit der heilpädagogischen Abteilung der Kinderklinik des Universitätskrankenhauses Wien schon einmal eine Gestalt gewonnen hatte, bei der sogar von einer Identität im Programm und der institutionellen Umsetzung der beiden Disziplinen gesprochen werden kann.

Verschlagwortung: Heilpädagogik, Soziale Arbeit, Akademisierung

Der integrierte dezentrale berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (BABS) der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg wendet sich nicht ausschließlich an Studieninteressierte, die bislang im Bereich der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege tätig sind. Die fünfjährige Erfahrung mit diesem Studiengang zeigt aber, dass ein überwiegender Teil der Studieninteressierten aus der Heilpädagogik kommt. Daneben will der Studiengang auch Personen ansprechen, die etwa in Einrichtungen der Frühen Bildung arbeiten. Erfahrungsgemäß ist die Nachfrage aus dieser Gruppe aber eher gering, was mit den inzwischen zahlreichen Studienangeboten speziell für Erzieher:innen zusammenhängen mag. Da aber auch die Ausbildung in der Heilerziehungspflege und der Heilpädagogik mit Studienangeboten einer akademischen Heilpädagogik fortgeführt werden kann, stellt sich die Frage, mit welcher Intention die Studierenden das Fach der Sozialen Arbeit anstelle einer geradlinigen akademischen Fortsetzung ihrer primären Berufsausbildung wählen.

Dieser Frage ließe sich natürlich durch einen empirischen Ansatz nachgehen, an dieser Stelle soll aber ein anderer methodischer Zugang zu einer Antwort führen. Ich

möchte hier mit Überlegungen zur Entwicklung und Struktur der Bildungsgänge im heilpädagogischen Bereich arbeiten, die Methodik zielt also auf eine historisch-genetische Betrachtung. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden auf die Heilpädagogik als beruflicher Ausbildungsgang und als akademisches Studium eingegangen, bevor dann das Verhältnis von Heilpädagogik und Sozialer Arbeit aktuell und mit einem ausgewählten historischen Beispiel beleuchtet wird.

Heilerziehungspflege als Ausbildungsberuf

Beginnen wir mit der Heilerziehungspflege als Ausbildungsberuf. Schon terminologisch hat die Heilerziehungspflege einen auffälligen Status. Der Wortteil „Heil" wird vom Duden zwar nicht als Bestandteil eines veralteten Wortschatzes gekennzeichnet, die Häufigkeit des Wortgebrauchs ist aber eher selten. Im Wortschatzkorpus der Universität Leipzig (2021) wird das Adjektiv der Häufigkeitsgruppe 14 zugewiesen (jede Häufigkeitsgruppe fasst Wörter zusammen, die etwa halb so häufig wie die der niedrigeren Gruppe vorkommen). Damit lässt sich ein Gespür dafür gewinnen, dass der Begriff relativ selten ist. Inhaltlich hat das Wort die Bedeutung des Nicht-Beschädigten, Unversehrten, aber auch des Wiederhergestellten. Dabei kommen auch eine Vorstellung von Ganzheit sowie ein theologischer Bezug ins Spiel. Letzterer mag auch für das leichte Befremden im Umgang mit dem Wort verantwortlich sein. Die aktuelle Theologie konstatiert einen Charakter der Fremdheit für die gesamte traditionelle religiöse Sprache (Altmeier 2012). Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Heilerziehungspflege stößt sich an dem Wort und hat in ihrer Darmstädter Erklärung die Bezeichnung „Heilerziehungspflege" nicht nur für inhaltlich veraltet, sondern auch als „unattraktiv" bezeichnet (BAG HEP 2016, S. 2).

Die religiöse Vokabel verweist dann auch auf kirchliche Institutionen. Tatsächlich ist die Heilerziehungspflege als Ausbildungsberuf aus dem kirchlichen Raum hervorgegangen. Institutionsgeschichtlich ist die Behindertenhilfe sehr eng mit dem karitativen Engagement der Kirchen verbunden. In der (erneuten) Öffnung der Kirchen zu sozial-karitativen Aufgaben im 19. Jahrhundert wurden neben Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vor allem auch Einrichtungen für die Betreuung von Menschen mit Behinderung gegründet. Gründungsgestalten waren bspw. in Bayern Theresia Haselmayer und Johann Evangelist Wagner für den katholischen Bereich. Beide haben gemeinsam in der damals halb verfallenen Bausubstanz von ländlichen Deutschordensschlössern Einrichtungen für „Taubstumme", also Gehörlose gegründet, die bis heute zusammen mit Einrichtungen der Geistigbehindertenhilfe als Regens-Wagner-Stiftungen firmieren. Zeitlich parallel dazu war im protestantischen Franken, in Neuendettelsau, Wilhelm Löhe als Gründer im selben Bereich tätig. Im Blick auf Deutschland ist hier natürlich auch Theodor Fliedner als der Gründer der Kaiserswerther Diakonie anzuführen.

In all diesen Einrichtungen wurde die Betreuungsarbeit traditionell von katholischen Ordensmitgliedern oder evangelischen Diakonissen geleistet. Dieses Betreu-

ungskonzept kam aber im 20. Jahrhundert an seine Grenzen – und das schon lange, bevor es durch das langsame Aussterben der kirchlichen Lebensformen gegen Ende des Jahrhunderts völlig veraltete. Betreuung und Pflege wurden in diesen Einrichtungen nach dem Familienmodell, oder besser: nach dem Hausfrauenmodell geleistet. Man verließ sich auf die quasi-natürlichen Fähigkeiten der Frauen in diesem Bereich. Dabei ist aber eine Spannung zwischen der Unmittelbarkeit einer familiären Hilfeform und einem professionellen Selbstverständnis auch heute noch Thema in der Ausbildung für die Heilerziehungspflege (Ebert et al. 2013, S. 17). Mit der zunehmenden Professionalisierung von Bildung und Betreuung einerseits und der Pflege andererseits kam dieses Modell an seine Grenzen. Mit der steigenden fachlichen Differenzierung wurde auch die Doppelaufgabe von Pflege und Erziehung erkannt, die in dieser Betreuungsarbeit liegt. Berühmt ist hier die Formulierung des Pastors Ludwig Schlaich, der bis 1965 Leiter der diakonischen Heil- und Pflegeanstalt Stetten in Baden-Württemberg war:

> „Krankenpfleger, auch mit vertiefter psychiatrischer Ausbildung, ermangeln der notwendigen pädagogischen Ausbildung; Erzieherinnen in Erziehungsheimen (Heimerzieher, Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen, Arbeitserzieher, Wohlfahrtspflege) fehlt die Ausbildung in der Pflege und in der Heilerziehung und in der Anleitung der geistig Behinderten. Erzieher an heilpädagogischen Heimen mit einer Zusatzausbildung … sind für die heilpädagogische Behandlung milieugeschädigter Kinder und Jugendlicher, aber nicht für die Heilerziehung organisch (Hirn-)Geschädigter jeden Alters ausgebildet. Die heilerzieherische und pflegerische Betreuung des hier infrage stehenden Personenkreises erfordert eine Sonderausbildung eigenständige Art“ (Schlaich 1963, zitiert in: Ebert et al. 2013, S. 27).

Auf Ludwig Schlaich geht die Heilerziehungspflege als Ausbildungsberuf in Deutschland zurück. Schlaich hatte 1933 die Ausbildung der Mitarbeiter:innen in Stetten übernommen und war mit dem beruflichen Anforderungsprofil in der Behindertenhilfe sehr vertraut. Er konzipierte ein interdisziplinäres Berufsbild und war der Gründer der ersten Fachschule für Heilerziehungspflege in Deutschland im Jahr 1958. Das Berufsbild hat sich seither völlig etabliert, die Ausbildung ist landesrechtlich geregelt und führt zu einer staatlichen Anerkennung. Das Fachportal Socialnet weist aktuell 192 Fachschulen für Heilerziehungspflege in Deutschland aus (Socialnet 2021).

Akademisierung der Heilpädagogik

Als interdisziplinäres Berufsfeld ist der Ausbildungsgang eng mit den fachlichen und berufspolitischen Entwicklungen in Pflege und Erziehung verbunden. Eine wesentliche Entwicklung in diesen beiden Bereichen stellt in den letzten Jahren ihre zunehmende Akademisierung dar (Darmann-Finck & Reuschenbach 2018; Rückert 2011, vor allem S. 57 ff.). Sie bietet die Chance einer inhaltlichen Aufwertung dieser Berufe, die sie mit Optionen für eine attraktive berufliche wie persönliche Weiterentwicklung ergänzt. Dem drohenden Mangel an Interessenten für diese Berufe (Bundesagentur für

Arbeit 2019) kann so vielleicht durch eine Attraktivitätssteigerung begegnet werden. Neben Pflegestudiengängen an den Universitäten und den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wurden auch Studiengänge für die Pädagogik der Frühen Kindheit etabliert. Aktuell hat diese Entwicklung mit der Einführung der primär qualifizierenden Pflegestudiengänge einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Die Akademisierung der Heilerziehungspflege ging aber in Deutschland der Akademisierung der Pflege deutlich voraus (international betrachtet stellt sich die Situation anders dar). Sie profitierte hier von der Existenz der altehrwürdigen Tradition der akademischen Pädagogik, während sich die Pflege auf keine etablierte akademische Disziplin stützen konnte.

Die akademische Pädagogik hat zwar keine mittelalterlichen Wurzeln wie die Theologie oder die Medizin, ihre Tradition reicht aber auch bereits 250 Jahre zurück. Der erste Lehrstuhl für Pädagogik wurde 1779 an der Universität Halle eingerichtet, sein erster Inhaber war Ernst Christian Trapp. Von Johann Friedrich Herbart wurde dann das Konzept einer wissenschaftlichen Allgemeinen Pädagogik breit ausgearbeitet. Eine Spezialisierung der Allgemeinen Pädagogik in Richtung der Behindertenpädagogik wurde dann zur Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt und etabliert. Nach Gründung der als Musteranstalt intendierten „Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana“ bei Wien begannen Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt 1858, ein fachpädagogisches Jahrbuch mit dem Titel „Heilpädagogik“ herauszugeben, das als Gründungsdokument der akademischen Heilpädagogik verstanden wird (Biewer 2017, S. 21 f.). Ein zweibändiges systematisches Werk mit gleichem Titel, das auf Vorträgen im Jahr 1860 beruht, ließen sie zwischen 1861 und 1863 erscheinen. Sie verstanden die Heilpädagogik explizit als Teil der allgemeinen Pädagogik (Becker 2020, S. 32; Georgens & Deinhardt 1861, S. 2).

Seither ist die Heilpädagogik als wissenschaftliche Disziplin unter verschiedenen Bezeichnungen wie Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Integrationspädagogik, Rehabilitationspädagogik kontinuierlich weiterentwickelt worden. Dennoch konnte das Curriculum der Heilerziehungspflege als Ausbildungsberuf nicht nahtlos in einem akademischen Studium fortgesetzt werden. Die Ursache dafür lag und liegt wahrscheinlich in der immer noch erschwerten Zugänglichkeit von universitären Lehramtsstudiengängen für beruflich Qualifizierte. So bedurfte es der Neugründung von Studiengängen der Heilpädagogik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, um die beruflichen Qualifikationsstufen Heilerziehungspflegehilfe, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik mit der akademischen Heilpädagogik abzurunden. Was ist der Grund für diesen merkwürdigen Befund?

Die Pädagogik hat sich, wie auch die Entwicklungspsychologie, im Laufe ihrer Geschichte lange Zeit auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt. Darauf verweist schon ihr Name, der das Kind, altgriechisch „pais“, enthält. Eine Pädagogik, die sich mit dem weiteren Lebenslauf befasst, war lange ebenso undenkbar wie eine Entwicklungspsychologie des Erwachsenenlebens. Die Andragogik – und erst recht die Geragogik – ist im Vergleich zur Geschichte der Pädagogik deutlich jüngeren Datums. Das brachte es mit sich, dass auch die Berufsbilder der Pädagogik zunächst auf die Phasen

der Kindheit und der Jugend begrenzt waren. Die akademische Ausbildung zielte auf den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers, die Erwachsenenbildnerin oder der Erwachsenenbildner sind dagegen erst in der Zeit der Weimarer Republik konzipiert, aber im Vergleich zum Lehrerberuf nur sehr wenig institutionalisiert worden (Seitter 2007, S. 37 ff.).

Diese Engführung der Pädagogik auf die frühen Lebensphasen und den klassischen Lehrerberuf galt auch für die Teildisziplin der Heilpädagogik. Ihre akademische Verankerung fand sie beinahe ausschließlich im Bereich der universitären Lehramtsstudiengänge. Hier ist die Heilpädagogik bis heute vor allem als Sonderpädagogik der verschiedenen Behinderungsarten und der Sonderschultypen zu finden. Eine Sonderpädagogik der Lebensalter oder eine Heilpädagogik, die nicht auf die ersten Phasen des Lebenslaufs begrenzt ist, sind eine Entwicklung, die erst in den letzten Jahren Fahrt aufgenommen hat. An der Struktur des größten Fachbereiches der Sonderpädagogik in Deutschland, dem Department für Heilpädagogik und Rehabilitation der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln, lässt sich das leicht nachvollziehen. Hier finden sich neben den sonderschulisch gewidmeten Professuren nur vereinzelt solche, welche die weiteren Phasen des Lebenslaufs direkt adressieren, wie bspw. die Professur für rehabilitationswissenschaftliche Gerontologie (vgl. Universität Köln 2021).

Diese Einengung der akademischen Heilpädagogik auf Lehramtsstudiengänge führte dazu, dass mit der Diskussion um die Akademisierung der Kindergartenpädagogik, der Pflege und der Heilerziehungspflege eine verstärkte Nachfrage nach Angeboten für eine hochschulische Heilpädagogik entstand, die vom universitären Betrieb in Deutschland nicht abgedeckt wurde. In dieser Situation erkannten private, kirchliche, aber auch einige ostdeutsche Hochschulen eine Möglichkeit, ihr Portfolio an Studiengängen zu ergänzen. Unter den aktuell 15 Bachelorstudiengängen für Heilpädagogik in Deutschland findet sich die überwiegende Mehrzahl an privaten und kirchlichen Hochschulen. Ein Großteil der Angebote ist erst im Lauf der letzten Dekade entstanden. Die Evangelische Hochschule Darmstadt wirbt damit, im Jahr 2002 den ersten außerschulischen Bachelor- und Masterstudiengang Heilpädagogik angeboten zu haben. 2011 folgten die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen in Münster sowie die Evangelische Hochschule Ludwigsburg, 2013 die Hochschule Nordhausen, 2014 die Hochschule Görlitz, 2016 die MSB Medical School Berlin, 2017 die Evangelische Hochschule Nürnberg sowie die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, 2019 die SRH Wilhelm Löhe Hochschule Fürth.

Zwischenfazit I

Damit wird eine erste Antwort auf das Ausgangsproblem gegeben. Die Frage, warum sich so viele Studierende mit einer heilpädagogischen Ausbildung im dezentralen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit finden, kann nach diesen Betrachtungen zunächst damit erklärt werden, dass erstens das Angebot an (berufs-

begleitenden) heilpädagogischen Studiengängen nicht allzu verbreitet ist, es sich zweitens überwiegend marginalisiert im kirchlichen und privatwirtschaftlichen Hochschulsektor findet und drittens dadurch auch häufig mit nicht unerheblichen Kosten verbunden ist. Letzteres gilt allerdings auch für den dezentralen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit und verweist daher auf eine inhaltliche Abwägung zwischen den verschiedenen Studienrichtungen und somit auf das Verhältnis von Heilpädagogik und Sozialer Arbeit.

Heilpädagogik und Soziale Arbeit

Vielleicht sind für die Studienwahl zugunsten des BABS Überlegungen folgender Art entscheidend: Die Ausbildung in der Heilerziehungspflege hat bereits einen fundierten Einblick in die Heilpädagogik ermöglicht, für einen weiteren, nun akademischen Kompetenzerwerb ist eine Entscheidung zwischen der Alternative einer verbreiterten Thematik gegenüber einer vertiefenden Spezialisierung abzuwägen, die im Hinblick auf den Studiengang BABS offenbar zugunsten der Verbreiterung getroffen wird. Ob das tatsächlich eine entscheidungsleitende Überlegung bei der Wahl des Studiengangs ist, muss an dieser Stelle offenbleiben, ebenso die Frage nach dem Anteil an ausgebildeten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium aufnehmen.

Es trifft aber der Sachverhalt zu, dass im Rahmen der Sozialen Arbeit das Thema der Rehabilitation und Behindertenhilfe einen Aspekt neben anderen darstellt. Der Bereich ist ein Berufsfeld neben anderen, auf die der Studiengang Soziale Arbeit vorbereitet. Das Studium der Sozialen Arbeit ermöglicht es also, thematisch in der Nähe der Ausbildungsinhalte der Heilerziehungspflege zu bleiben, dadurch auch ein substanzielles Maß an thematischer Konstanz zu erfahren und gleichzeitig in weitere Themengebiete wie die Jugendarbeit, die Altenhilfe, die Resozialisierung, die sozialraumorientierte Kulturarbeit und weitere mehr eingeführt zu werden. Mit den Modulen des Sozialmanagements, die sich mit der Organisationslehre und Aspekten der Einrichtungsleitung befassen, wird zudem eine Basiskompetenz für Aufgaben der Leitung und Führung vermittelt. Gleichzeitig brauchen ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit einem akademischen Abschluss in der Sozialen Arbeit kaum die Sorge zu haben, dass ihnen die Absolventinnen und Absolventen der Sonderpädagogik aus den universitären Lehramtsstudiengängen die Positionen in der institutionellen Behindertenhilfe als Stations-, Bereichs- oder Gesamtleitung streitig machen könnten oder sie diesen gegenüber mit weniger Fachkompetenz in den Nachteil gerieten.

Auch ohne statistischen Beleg lässt sich konstatieren, dass nur wenige Sonderschullehrkräfte in den Bereich der Behindertenhilfe wechseln. Die Nachteile einer solchen Laufbahnentscheidung liegen auf der Hand. Es fehlen die Vorteile der Verbeamtung, diese ist außerhalb des öffentlichen Schulbereichs im Allgemeinen nicht zu erlangen. Auch die ambivalenten Vorzüge der Freiheiten und des hohen Grades an

Selbstverantwortlichkeit, die das Lehramt mit sich bringt, sind in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfBM) oder einer Einrichtung der Wohnpflege für Menschen mit Behinderung kaum zu haben. Zudem schneidet der Urlaubsanspruch von 30 Tagen im Jahr gegenüber den Schulferien schlecht ab und schließlich ist auch eine gleichwertige Bezahlung kaum zu erreichen. Das Einstiegsgehalt einer Studienrätin im Sonderschullehramt bemisst sich nach der Besoldungsgruppe A 13[1]. Eine vergleichbare Eingruppierung im Angestelltenverhältnis ist in der Behindertenhilfe nur für Einrichtungsleitungen möglich. Der Großteil der akademischen Positionen ist hier mit einer Eingruppierung für einen Bachelorabschluss verbunden, eine Eingruppierung im Öffentlichen Dienst erfolgt hier nach dem „Tarifvertrag für den Öffentlicher Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst“ in den Entgeltgruppen S 11 bis S 18. Dabei erreichen nur die Entgeltgruppen S 17 und S 18 das Einstiegsgehalt von A 13 und das auch erst nach dem Durchlaufen von mehreren Erfahrungsstufen, d. h. nach etlichen Jahren Berufserfahrung. Die Entgeltgruppen S 17 und S 18 bezeichnen die Positionen, die „durch besondere Schwierigkeit und Bedeutung“ herausgehoben sind. Die Vergütungen bei den Wohlfahrtsverbänden, vor allem der Diakonie und der Caritas als Träger der meisten Einrichtungen der Behindertenhilfe, sind daran angelehnt.

Zwischenfazit II

Die Studierenden des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit bewegen sich in ihrem Bildungsgang im „Überschneidungsbereich der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Sozial- und der Sonderpädagogik“ (Loecken & Winisch 2012). Das ermöglicht hier Entscheidungen zwischen verschiedenen Studiengängen, für die verschiedene Vorteile abgewogen werden können. Der Überschneidungsbereich ist bei beiden Disziplinen durch verwandte Intentionen der Bildung, Betreuung, Förderung und Hilfe für Personen mit einer Behinderung konstituiert. Ein Blick auf die historische Entwicklung zeigt aber auch ein noch engeres Verhältnis als das einer disziplinären Überlappung. Hier ist streckenweise sogar von einer Identität auszugehen.

Die Sozialpädagogik der Heilpädagogischen Abteilung der Universitätskinderklinik Wien nach 1918

Für die Institutionengeschichte der Heilpädagogik spielt die Heilpädagogische Abteilung der Universitätskinderklinik in Wien im Zeitraum der 20er- und 30er-Jahre des letzten Jahrhunderts eine bedeutende Rolle. U. a. arbeitete hier Hans Asperger, der die

1 Die Angaben zu Eingruppierungen und Bezahlung lassen sich leicht über die Online-Plattform „Öffentlicher-Dienst.info“ unter www.oeffentlicher-dienst.info nachvollziehen. Die Plattform ist sehr zuverlässig, sie ist aber keine amtliche Informationsstelle. Offiziell sind allein die veröffentlichten Tarifvereinbarungen von Bund, Ländern und den Wohlfahrtsverbänden. Private Einrichtungen sind nicht an Tarifverträge gebunden.

Abteilung ab 1934 leitete. Die amerikanische Historikerin Edith Scheffer hat der Arbeit von Asperger, die zur Entwicklung seiner aktuell sowohl fachlich als auch öffentlich stark beachteten Diagnose der „autistischen Psychopathie" führte, eine detailreiche und brillante Untersuchung zur „Geburt des Autismus im Dritten Reich" – so der deutsche Untertitel ihres Buches von 2018 – gewidmet. Sie stellt darin die Entwicklung der diagnostischen Einheit als Materialisierung des nationalsozialistischen Aussonderungsdenkens dar und zeichnet nach, wie Asperger zunächst im Einklang mit dem Geist der heilpädagogischen Abteilung kategoriale Etikettierungen von Kindern ablehnte, 1938 jedoch mit dem Eintritt in verschiedene nationalsozialistische Organisationen die Diagnose unter dem Titel „Das psychisch abnorme Kind" vorstellte und parallel zur Radikalisierung des Dritten Reiches in Richtung Vernichtungspolitik und Totaler Krieg die Diagnose so weit radikalisierte, dass die Betreffenden nicht mehr als Teil der Gemeinschaft, verstanden als nationalsozialistische Volksgemeinschaft, erscheinen konnten (Scheffer 2018, S. 90–94, 244–246).

Für den Zusammenhang hier ist allerdings nicht Aspergers Radikalisierung von Interesse, sondern die Arbeit der heilpädagogischen Abteilung vor ihrem Niedergang in den 1930er-Jahren, die von Scheffer ebenfalls dargestellt wird. Die Wiener Universitätskinderklinik erlangte unter der Leitung des Pädiaters Clemens von Pirquet, der den Begriff der Allergie in die Medizin einführte, wissenschaftlichen Weltrang. Mit Amtsantritt von Pirquet konnte Erwin Lazar ab 1911 eine Abteilung aufbauen, in der modellhaft eine Praxis der Heilpädagogik aus medizinischer Perspektive entwickelt wurde, welche die Kinder- und Jugendhilfe problemlos mit einschloss, eine Heilpädagogik also, die die Engführung auf Menschen mit Behinderung noch nicht kannte.

In der Rekonstruktion von Scheffer (2018, S. 34–43) stieß sich Lazar an den Jugendhilfeentscheidungen der Wiener Stadtverwaltung. Er sah darin eine behördliche Willkür, da die Entscheidungen, etwa zur Einweisung in ein Kinderheim, nicht durch fachliche Kompetenz gedeckt wurden. Gleichzeitig sah er keine fachliche Institution, die hier hätte helfen können. Denn das theoretische Konzept der Heilpädagogik, das zu dieser Zeit bereits über ein halbes Jahrhundert alt war, wurde in der Universitätskinderklinik für praktisch bedeutungslos gehalten. Und so wurde auf Betreiben von Lazar in der Kinderklink eine Art Clearingstelle eingerichtet, in der „schwierige" Kinder und Jugendliche unter ärztlicher Leitung beobachtet wurden, um Entscheidungen zur Beschulung, zur pädagogischen oder auch zur forensischen Unterbringung sachkompetent zu erarbeiten. Dabei wurde annäherungsweise ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt, der sich z. B. auch auf die Entwicklungspsychologie der damals noch jungen Psychoanalyse stützte. Die allgemeine Zielsetzung dieses Diagnostik- und Behandlungskonzeptes bestand aber in der Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder. Damit teilte die Heilpädagogische Abteilung das Bildungsziel, das Paul Natorp in seiner klassischen Konzeption der Sozialpädagogik von 1899 formuliert hatte (Henseler 2015). Ein besonderer Schwerpunkt der Arbeit Lazars war dann auch die Prävention der Dissozialität. Die Heilpädagogische Abteilung war praktisch über beinahe zwei Jahrzehnte sehr erfolgreich. Sie wurde von Schulen, Wohlfahrtsämtern und Gerichten in Anspruch genommen, finanziert wurde sie vom k. u. k. Bildungsministerium.

Trotz ihrer klinischen Anbindung war die Heilpädagogische Abteilung pädagogisch orientiert. Sie hebt sich damit auch von den heutigen Sozialpädiatrischen Zentren deutlich ab (Schlack et al. 2009). Mit ihrer Neudefinition einer Heilpädagogik in der Gründungsphase der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe der 1920er-Jahre steht sie als einzigartiges Beispiel für eine Integration von heilpädagogischem Denken und Sozialer Arbeit.

Fazit

Der Weg von Studieninteressentinnen und -interessenten aus der Heilerziehungspflege in die Soziale Arbeit erscheint insgesamt als vorteilhafter und konzeptionell auch als stimmiger Bildungsgang. Er verweist disziplinär aber auch auf zumindest partielle Abgrenzungsprobleme der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit. Um spekulativ zu enden: Vielleicht sind die spät etablierten Studiengänge der Heilpädagogik an den Hochschulen der Angewandten Wissenschaften Produkte einer Überdifferenzierung in der Studiengangentwicklung nach der Bologna-Reform. Die persistente Marginalstellung dieser Studiengänge an privaten und kirchlichen Hochschulen deutet dann vielleicht ebenso auf das Ende einer Phase der Ausdifferenzierung der Studiengänge in der Folge der Bologna-Reform, wie sie sich auch bei dem aktuellen Rückbau der Studiengänge für die Pädagogik Früher Bildung zeigt.

Literaturverzeichnis

Altmeyer, S. (2012). Im Anfang war das Wort – sind nun die Worte am Ende? Über religiöse Bildung und die „Fremdsprache Religion“. Theologisch-praktische Quartalschrift 160, S. 58–69.

[BAG HEP] Bundesarbeitsgemeinschaft Heilerziehungspflege (2016). Perspektiven kennen. Profil stärken. Die Darmstädter Erklärung zur Zukunft der Heilerziehungspflege. Verfügbar unter https://bag-hep.de/images/downloads/Darmstaedter-Erklaerung.pdf (Zugriff am: 18.08.2021).

Becker, H. (2020). Die große Welt und die kleine Paula. Eine Geschichte der Behinderung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusive Pädagogik. Regensburg: UTB/Klinkhardt.

Bundesagentur für Arbeit – Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.) (2019). Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse. Nürnberg.

Darmann-Finck, I. & Reuschenbach, B. (2018). Qualität und Qualifikation: Schwerpunkt Akademisierung der Pflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmey, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), Pflege-Report 2018. Qualität in der Pflege, S. 163–170. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Ebert, B., Göttker-Plate, N., Kamende, U., Lüdtke, U., Pontius, N. & Stracke-Mertes, A. (2013). Heilerziehungspflege. Ein Studienbuch in Modulen, Band 1. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Georgens, J. D. & Deinhardt, H. (1861). Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Leipzig: Fleischer.

Henseler, J. (2015). Paul Natorp – Klassiker der Sozialpädagogik. Jugendhilfe, 53(4), S. 273–278.

Loeken, H. & Winisch, M. (2012). Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), Taschenwörterbuch Soziale Arbeit, S. 254. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rückert, S. (2011). Herausforderung Kindergarten – Kindergartenträger und ihre Einrichtungen: Trägeraufgaben und Trägerstrukturen im Wandel. Berlin: Lit Verlag.

Scheffer, E. (2018). Aspergers Kinder. Die Geburt des Autismus im „Dritten Reich“. Frankfurt: Campus Verlag.

Schlack, H. G., Von Kries, R. & Thyen, U. (Hrsg.) (2009). Sozialpädiatrie: Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Schlaich, L. (Hrsg.) (1963). Jahresbericht der Heil- und Pflegeanstalt für Schwachsinnige und Epileptische in Stetten im Remstal. Eigenverlag.

Seitter, W. (2007). Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, 3. akt. und erw. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Socialnet (2021). „Fachschulen für Heilerziehungspflege“. Verfügbar unter https://www.socialnet.de/branchenbuch/2339.php (Zugriff am: 18.08.2021).

Universität Köln (2021). Professuren und Arbeitsbereiche im Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/30037 (Zugriff am: 18.08.2021).

Universität Leipzig – Abteilung Automatische Sprachverarbeitung (2021). Wortschatz Universität Leipzig. Verfügbar unter https://wortschatz.uni-leipzig.de (Zugriff am: 18.08.2021).

Anforderungen und Supportstrukturen im berufsbegleitenden Studium

Work-Life-Balance – und wo bleibt das Lernen? Empirische Ergebnisse zur Vereinbarkeit von Arbeit, berufsbegleitendem Studium und Privatleben

Nicolas Schöpf

Abstract

Seit knapp 30 Jahren wird mit Blick auf eine fortschreitende Entgrenzung von Arbeit und Privatleben nicht nur im personalwirtschaftlichen Diskurs das Konzept der Work-Life-Balance diskutiert. Die Bedeutung von *Lernen* in diesem Zusammenspiel von Arbeit und Leben wird dabei noch nicht durchgehend berücksichtigt. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Untersuchung unter berufsbegleitend Studierenden vor, in der die Anforderungen und Belastungen durch ein berufsbegleitendes Studium erfasst und in ihrem Verhältnis zu Arbeit und Privatleben untersucht wurden.

Verschlagwortung: Work-Life-Balance, lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Belastung, berufsbegleitendes Studium

1 Einleitung: Entgrenzung und Vereinbarkeit von Arbeit, Leben – und Lernen?

Etwa seit den 1990er Jahren wird vor dem Hintergrund der Entgrenzung von Arbeit und Leben über die Idee einer *Work-Life-Balance* diskutiert. Flexibilisierung und das räumliche und zeitliche Diffundieren von Arbeit und (Privat-)Leben in zahlreichen Berufen haben gewissermaßen als Gegenbewegung die Frage erzeugt, wie Arbeit und Leben wieder verträglich vereinbart werden können. Dabei geht es im Kern darum, wie die Konsequenzen einer konstant hohen Arbeitsbelastung – abnehmendes Engagement, Leistungsverluste, Krankheit etc. – verringert oder verhindert werden könnten.

Parallel dazu hat das Thema *Lernen* wie kaum ein anderes die politischen, wissenschaftlichen und praxisorientierten Diskurse durchzogen. In seinen unterschiedlichen Spielarten als lebenslang, informell oder selbstorganisiert hat sich die Idee von Lernen als Teil des Lebens im Grunde fest etabliert. Mit Blick auf diese steigende Bedeutung wurde die Balance von *Arbeit* und *Leben* deshalb bereits um die Säule des *Lernens* zu einer *Work-Learn-Life-Balance* erweitert (Antoni et al. 2013; Meyer & Müller 2013; Schirmer 2017). Unter gewissen Gegebenheiten scheint es nicht mehr angemes-

sen, die Balance oder Vereinbarkeit von Daseinsbereichen nur in der Dichotomie von Arbeit und Privatleben zu betrachten, ohne die Rolle von Lernen und Weiterbildung in der Lebenswirklichkeit zu berücksichtigen. Zunächst wurde die steigende Bedeutung von *Lernen* für die Konstitution des Alltags vor allem mit Blick auf wissensintensive Formen moderner Erwerbsarbeit diskutiert (u. a. Antoni et al. 2013; Meyer & Müller 2013). In besonderem Maße gelten bspw. IT-Tätigkeiten als wissensintensive Bereiche, weil sie eine permanente Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen erfordern (Meyer & Müller 2013, S. 23). In solchen Domänen zeigen sich Entgrenzungstendenzen, die sich in einem zeitlichen und räumlichen Diffundieren von Arbeit, Lernen und Privatleben äußern: „Auch abends und am Wochenende wird gearbeitet und für die Arbeit gelernt, sodass sich Elemente des Lernens und Arbeitens im Privatleben wiederfinden, gleichzeitig sich jedoch auch Privates in die Arbeits- und Lernzeit entgrenzt“ (ebd.). Diese Eigenschaften lassen sich in etwa auch auf den sozialen oder Gesundheitsbereich übertragen, die sich beide mit guten Gründen als entgrenzt und als wissensintensiver Tätigkeitsbereich beschreiben lassen (Tiemann 2009, S. 28). Kritische Situationen bei Menschen mit Behinderung, die ambulant betreut werden, nehmen keine Rücksicht auf den Feierabend, die Schichtdienste nicht auf Familienaktivitäten. Zudem erzeugen sich immer wieder ändernde administrative oder rechtliche Vorschriften, neue Krankheitsbilder oder veränderte Soziallagen in sozialen Berufen fortwährend Lernherausforderungen (Dunkel 2015). Auch mit Blick auf diese Eigenschaften sind die Akademisierungstendenzen, die sich bspw. für die Früh- oder Kindheitspädagogik und im Sozial- und Gesundheitsbereich in den letzten beiden Jahrzehnten zeigen, zu sehen (vgl. etwa Pasternack 2015). Nicht ohne Grund bilanzieren Rauschenberg und Züchner (2004), dass „Soziale Arbeit […] – neben der Informatik – das zahlenmäßig größte, akademisch neu eingeführte Qualifizierungsprojekt seit den großen Bildungsreformen in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts“ ist (Rauschenberg & Züchner 2004, S. 65). Ein Ende ist noch nicht in Sicht.

Weiteren Schub könnte die Idee einer *Work-Learn-Life-Balance* durch die fortschreitende Etablierung akademischer Weiterbildung und *berufsbegleitender Studiengänge* erhalten. Das ursprüngliche Zusammenspiel von Arbeit und Privatleben wird in Verbindung mit einem berufsbegleitenden Studium durch eine dritte – im Fall von wissenschaftlicher Weiterbildung auch institutionalisierte – Säule des Lernens ergänzt, die spezielle Rahmenbedingungen, formalisierte Anforderungen und entsprechende Belastungen mit sich führt: Ein Studium dauert mehrere Jahre, es nimmt damit einen großen (zeitlichen) Raum ein, es ist inhaltlich anspruchsvoll, es verlangt Organisation und (Zeit- und Selbst-)Management, es trägt zur Karriere-, aber auch zur persönlichen Entwicklung bei. Die Attraktivität von berufsbegleitenden Studienangeboten (und anderen Formen wissenschaftlicher Weiterbildung) wird deshalb eng damit zusammenhängen, wie gut ihre Vereinbarkeit mit den beiden anderen Säulen Arbeit und Privatleben gelingt. Die Konstruktion der Angebote darf sich deshalb nicht nur nach den Notwendigkeiten der (Sozial)Wirtschaft richten, sondern muss auch den Bedarf der Studierenden nach Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Privatleben mitdenken (vgl. hierzu den Beitrag von Haug & Scharf 2022 in diesem Band). An-

dernfalls würden die Angebote Gefahr laufen, entweder von vorneherein unattraktiv für die Zielgruppe zu sein oder eine höhere Quote von Studienabbrüchen in Verbindung mit Überlastungserscheinungen bei den Studierenden zu riskieren.

2 Zum Untersuchungsrahmen: Balance, Grenzmanagement, Belastung und Ressourcen

2.1 Balance vs. Vereinbarkeit

Zur Definition von *Work-Life-Balance* schlagen Brough und Kalliath (2008) vor dem Hintergrund eines Reviews von mehreren Konstruktmodellierungen folgende begriffliche Fassung vor: „Work–life balance is the individual perception that work and non-work activities are compatible and promote growth in accordance with an individual's current life priorities" (Brough & Kalliath 2008, S. 326). Damit wird auf die Möglichkeit der individuellen und wechselweisen Priorisierung einer der beiden Säulen hingewiesen. Der Definition unterliegt damit keine normative Idee einer tatsächlichen „Balance", die die gleichgewichtige Aufteilung von Ressourcen wie Zeit oder Engagement zwischen den Bereichen Arbeit und Leben transportiert (vgl. zum Ressourcenbegriff hier Brough et al. 2020, S. 2). Ein solches normatives Gleichgewichtigkeit wäre den Lebenswirklichkeiten auch nicht angemessen: Im Einzelfall kann es durchaus eine Schwerpunktsetzung auf Arbeit oder Privatleben geben, die einer *Vereinbarkeit* der beiden Bereiche nicht im Weg stehen muss (Brough & Kalliath 2008, S. 326; Brough et al. 2020, S. 2; Haunschild 2013, S. 8). Zudem vermeidet die Differenzierung von *„work-"* und *„non-work-activities"* die zumindest fragwürdige Gegenüberstellung von Arbeit und Leben (Brough & Kalliath 2008, S. 326).

Antoni et al. (2013) beschreiben den Begriff der Balance als Zustand, der aus dem „[…] Vereinbaren verschiedener Lebensbereiche, Rollen und Ziele" entsteht (Antoni et al. 2013, S. 103). In den Fokus rückt in der Balance-Perspektive nicht das Konflikthafte zwischen Arbeit und Privatleben, sondern der Modus der Vereinbarung von Lebensbereichen. Mit Bezug auf Bauer-Emmel (2007) definieren Antoni et al. die Work-Life-Balance als Zustand, in dem „[…] die subjektiv angestrebten Balancevorstellungen für das Zusammenspiel von Arbeit und Privatleben im Einklang mit der realisierten Gestaltung stehen" (Antoni et al. 2013, S. 103). Weitgehend anerkannt ist in der Diskussion um Vereinbarkeit von Arbeit und (Privat-)Leben, dass es bewusst oder unbewusst subjektiv-individuelle Vorstellungen des In-Einklang-Stehens gibt und Stress und Unzufriedenheit aus dem fehlenden Einklang herrühren. Menschen haben eine Vorstellung von „ihrer" Balance und streben diese an. Konflikte entstehen, wenn diese Vorstellung des Zusammenspiels der Bereiche nicht entsprechend realisiert werden kann, Wunsch und Wirklichkeit also auseinanderfallen. Ein besonderer Akzent liegt bei Antoni et al. (2013, S. 103) darauf, dass Work-Life-Balance als „dynamischer und längerfristiger Prozess" verstanden wird, im Verlauf dessen die Person die für sie entscheidenden Lebensbereiche, Rollen und Ziele mit Blick auf deren Vereinbarkeit bewertet. *„Balance"* wird damit nicht als etwas Statisches verstanden, sondern es geht

um den dauerhaft dynamischen Prozess ihrer Herstellung, der ebenfalls der fortlaufend subjektiven Bewertung unterliegt.

Aus der Work-Life-Balance-Forschung lassen sich nach Antoni et al. (2013, S. 105) drei wesentliche Eigenschaften entnehmen, die das Konzept einer Work-Learn-Life-Balance vorbereiten:

- Personen streben nach einer Passung zwischen den Bereichen Arbeit, Lernen und Privatleben. Wann und wie sich diese Passung von Balancevorstellung und tatsächlicher Gestaltung einstellt, ist eine *subjektive* Einschätzung. Gelingt die Passung, entstehen daraus Zufriedenheit und Wohlbefinden.
- Zu hohe Anforderungen in Arbeit, Lernen und Privatleben lösen individuell negative Folgen aus. Dem kann durch die Entwicklung von Ressourcen in diesen drei Bereichen begegnet werden.
- Lernen (in der Freizeit) wird in einigen Modellen zu den erholsamen Aktivitäten (Ressourcen) gezählt.

Mit Blick auf den letzten Punkt ist zu fragen, inwieweit es hier Unterschiede zwischen formalisierten Lernaktivitäten, die selbst im Rahmen von Zeit- und Leistungsanforderung stattfinden, und non-formalen oder informellen Lernaktivitäten (bspw. im Bereich Hobby) mit einem höheren Grad an Unverbindlichkeit gibt.

Mit der Erweiterung zur *Work-Learn-Life-Balance* geht es schließlich um die Vereinbarkeit von Arbeit, *Lernen* und Privatleben. Die Erweiterung begründet sich durch die gestiegene Bedeutung von Lernen, die sich am Beispiel von berufsbegleitendem Studium ganz praktisch zeigt: Angesichts des inhaltlichen und auch zeitlich langfristig anspruchsvollen Umfangs eines berufsbegleitenden Studiums liegt die Notwendigkeit von Strategien der Bewältigung im Grunde auf der Hand. Die Anforderungen, die u. a. in zeitlicher, in räumlicher oder in motivationaler Hinsicht aus der Berufstätigkeit, aus dem Studium und aus dem Privatleben entstehen, müssen aufeinander abgestimmt werden. Lernen in seinen verschiedenen Spielarten – als arbeitsplatznahes selbstorganisiertes Lernen, als arbeitsintegriertes informelles Lernen oder als formales Lernen in einer Weiterbildung oder einem berufsbegleitenden Studiengang – wird so zur dritten Säule, die das Feld markiert, auf dem Vereinbarkeit oder Balance hergestellt werden muss.

2.2 Grenzmanagement

Als eine Schwachstelle der Work-Life-Balance-Theoriebildung markieren Hiestand und Haunschild (2013) die implizite Annahme einer wünschenswerten Trennung der beiden Bereiche Arbeit und Leben, von der aus erst Balance gedacht wird (Hiestand & Haunschild 2013, S. 45). Ein Teil der englischsprachigen Debatte um Work-Life-Boundaries geht in Abgrenzung dazu von der These aus, dass es mit Bezug auf unterschiedliche Lebens- und Arbeitsformen auch unterschiedliche Grenzmodelle geben müsste (ebd.). Mellner und Kecklund (2014) definieren zwei dieser Grenzmanagementmodelle: „Segmenters“ verfolgen eine strenge Abgrenzung zwischen Arbeit und Privatleben, „Integrators“, dagegen lassen eine größere, vor allem zeitliche und räum-

liche, Vermengung von Arbeit und Privatleben zu (Mellner & Kecklund 2014, S. 5). Auch Meyer und Müller (2013, S. 25) stellen mit dem „Abgrenzenden“, dem „Kompromissler“ und dem „Flexiblen“ drei empirische Typen vor, wie ein differenziertes individuelles Grenzmanagement zwischen Arbeit, Lernen und Privatleben aussehen kann.

2.3 Belastung und Ressourcen

Dem Modell einer Work-Life-Balance liegt die Annahme zugrunde, dass Personen nach einer Ausbalancierung ihrer Daseinsbereiche streben und eine Im-Balance, also die mangelnde Vereinbarkeit von mehreren Daseinsbereichen, zu Stress und negativen Auswirkungen führt. Die Stressforschung bietet deshalb den theoretischen Rahmen, in dem die Work-Life-Balance und ihre Erweiterung um den Aspekt des Lernens operationalisiert und empirischen Untersuchungen zugänglich gemacht werden können. Insbesondere das *Job Demands-Resources-Modell* (JD-R) von Bakker und Demerouti (2007) hat sich hier bewährt, weil es in Studien vielfach bestätigt und darin das Verhältnis von Belastung und Belastungsbewältigung durch Ressourcen abgebildet werden kann (Gusy et al. 2016, S. 41; Syrek & Antoni 2013, S. 69). Kern des JD-R-Modells, das sich originär nur auf Arbeit bezieht, ist die Annahme, dass hohe Anforderungen die körperlichen und psychischen Ressourcen von Personen sukzessive ausbeuten und es letztlich zu physischen oder psychischen Schwierigkeiten (Überlastungssyndrom, Burnout) kommen kann. Ressourcen, so die zweite Annahme, können diesen schädlichen Einfluss von Belastung verringern oder verhindern. Fehlen diese Ressourcen allerdings, hat das negative Auswirkungen auf die Arbeitsleistung und das Arbeitsengagement (Bakker & Demerouti 2007). Ressourcen werden innerhalb des JD-R-Modells nicht allgemeingültig definiert. Letztlich, so Demerouti und Nachreiner (2018, S. 123), können sich Anforderungen genauso wie Ressourcen zwischen den Arbeitskonstellationen unterscheiden. Das genaue Zusammenspiel und die Art der Entsprechung von Belastungen einerseits und Ressourcen andererseits ist somit nicht abschließend geklärt. Sowohl bei Demerouti und Nachreiner (2018) als auch mit Blick auf den allgemeinen Forschungsstand zu Stressoren und Ressourcen im Work-Learn-Life-Zusammenhang lassen sich allerdings Hinweise finden, die auch für ein um das Lernen erweitertes Balance-Modell genutzt werden können:

- Als *arbeitsbezogene Anforderungen* gelten vor allem Zeitdruck, daneben Rollenkonflikte und -ambiguität, d. h. als widersprüchlich empfundene Arbeitsanforderungen, weiterhin unklare oder uneindeutige Ziele, Aufgaben und Verantwortlichkeiten, auch unnötige oder unzumutbare Arbeitsaufgaben. Als *Ressourcen* im Arbeitszusammenhang gelten individueller Handlungsspielraum, ein auf die Beschäftigten ausgerichtetes Führungsverhalten (Unterstützung, intellektuelle Herausforderung) oder die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie die wahrgenommene Selbstwirksamkeit bei den Beschäftigten (Antoni et al. 2013, S. 109 ff.; Bakker et al. 2014, S. 399 f.).
- Die *Anforderungen* des *Lernens* im Zusammenhang mit (berufsbegleitendem) Studium verweisen u. a. auf Leistungsdruck (Bernholt 2018, S. 30 f.) oder auf zeit-

liche Belastungen, die durch Vor- und Nachbereitung von Inhalten, Präsenzveranstaltungen und Prüfungen entstehen (Nickel et al. 2018, S. 108). Jüngere Untersuchungen zu berufsbegleitenden Studiengängen nennen als *Ressource* zudem den Bedarf der Studierenden nach Flexibilität des Studiums (vgl. auch Haug & Scharf 2022 in diesem Band). Weiterhin wird die eigene Planungsmöglichkeit als wichtige Ressource genannt. Zudem lassen sich die Aspekte der sozialen Unterstützung durch Dozierende und Mitstudierende aus dem Arbeitskontext übertragen: Betont wird die Bedeutung des Sozialklimas (Bernholt et al. 2018, S. 31) oder der sozialen Unterstützung für die Burnout-Prävention, gerade für berufsbegleitend Studierende (bspw. Jacobs & Dodd 2003 in Gaedke et al. 2011, S. 201).
- Im *Privatleben* ergeben sich Anforderungen insbesondere durch die Zeitknappheit, die durch das Zusammenwirken mehrerer Daseinsbereiche entsteht. Das erzeugt eine gewisse Eile, in der Hausarbeit und andere Alltagsaufgaben erledigt werden müssen. Als *Ressourcen* des Privatlebens gelten die soziale Unterstützung durch Partner:innen, Familie und Freunde (Antoni et al. 2013, S. 110, 116 f.). Wenig bis überhaupt nicht thematisiert werden in diesem Zusammenhang Freizeitaktivitäten wie Sport oder Musik.

3 Forschungsansatz und methodisches Setting

Den nachfolgenden Ergebnissen zur Work-Learn-Life-Balance von berufsbegleitend Studierenden liegt eine Querschnitts-Untersuchung zugrunde, die einmalig zwischen April und Mai 2021 als standardisierter Web-Survey stattfand. Genutzt wurde ein Fragebogen, der mithilfe der Software SosciSurvey digital bereitgestellt wurde und online bearbeitet werden konnte (Schnell 2019, S. 284). Der Link zum Fragebogen wurde per E-Mail mit einer kurzen inhaltlichen Einführung in die Befragung an die Studierenden versendet. In der Befragung enthalten waren Fragen zu soziodemografischen Bedingungen und zu Aspekten und Faktoren der Ausbalancierung von Arbeit, Studium und Privatleben. Zudem waren im letzten Teil Fragen zur Rolle von Zeit im Zusammenhang mit Arbeit und Studium enthalten (vgl. hierzu den Beitrag von Görtler 2022 in diesem Band). Befragt wurden Studierende aus drei *berufsbegleitenden* Studiengängen der OTH Regensburg, darunter ein Masterstudiengang und zwei Bachelorstudiengänge: Master „Leitung und Kommunikationsmanagement“, Bachelor „Soziale Arbeit“ und Bachelor „Pflegemanagement“.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 46 Fragen, die mit geordneten mehrkategorialen Antwortvorgaben weitestgehend im Umfang zwischen vier und sieben Optionen verknüpft waren (vgl. Schnell 2019, S. 75 f.). Orientiert wurde sich an bereits erprobten und weitgehend validierten Instrumenten und Skalierungen wie der „Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life-Balance“ (vgl. Syrek et al. 2011), dem „Maslach-Burnout-Inventar (MBI)“ nach Gumz et al. (2013) zur Erfassung von Burnout unter Studierenden oder der „Skala zur transformationalen Führung“ von Heinitz und Rowold (2007, hier nach Bramlage et al. (2018)). Zur Bewertung der Antwortvorgaben

kamen weitgehend vier- und sechsstufige Likert-Skalen zum Einsatz. Fragen mit der Möglichkeit der Freitextantwort wurden als Ergänzung zu den Antwortvorgaben („Sonstiges“) verwendet.

Die Auswertung erfolgte als deskriptives statistisches Verfahren unter Nutzung der Software SPSS. Ausgewertet wurden insgesamt 74 vollständige Datensätze. Aufgrund dieser begrenzten Datenmenge können die Ergebnisse nur einen *explorativen Anspruch* haben. Sie verschaffen einen Eindruck der Be- und Entlastungssituation von berufsbegleitend Studierenden und geben ggf. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen.

Zudem wurde die Wahrnehmung der eigenen Work-Learn-Life-Balance durch die berufsbegleitend Studierenden nur auf ausgewählte Aspekte hin untersucht. Der Fokus lag dabei auf drei Bereichen:

- Im ersten Komplex ging es um die Frage, wie die Studierenden allgemein die Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Privatleben wahrnehmen. Erfragt wurde hier u. a., welche Arten von *Grenzmanagement* unter den Studierenden zu finden sind und welche *Belastungsfaktoren* die Studierenden wahrnehmen.
- In einem zweiten Komplex ging es darum, welche *Handlungsstrategien* die Studierenden zum Umgang mit Belastung ergreifen. Bei den Belastungsfaktoren wird der Aspekt *Zeit* im vorliegenden Beitrag nicht aufgegriffen, da sich der Beitrag von Görtler (2022) in diesem Band diesem Aspekt der Untersuchung widmet.
- Ein dritter Komplex beschäftigt sich mit Fragen der *Ressourcen*, die die Studierenden zur Bewältigung von Belastung zur Verfügung haben. Dabei werden die Aspekte der (sozialen und materiellen) Unterstützung im beruflichen Umfeld und im Studium als Ressource aufgegriffen. Genauer betrachtet wird die *Frage*, inwiefern einerseits die *Unterstützung durch den/die Arbeitgeber:in in Form von Zeit und/oder Geld eine Ressource darstellt*, inwiefern daraus aber andererseits eine *Bringschuld des Empfängers* (der Studierenden) entsteht, die wiederum selbst *Druck und Stress erzeugt* und damit das eigentliche Ziel der Unterstützung (Ressource) konterkariert. Gefragt wurde zudem, in welcher Form *soziale Unterstützung* in allen drei Bereichen – also Arbeit, Privatleben und Studium – vorhanden ist und wie sie von den Studierenden wahrgenommen wird.

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Zunächst werden im Folgenden einige *soziodemografische Daten* zur befragten Personengruppe vorgestellt, bevor in den drei Abschnitten *Grenzmanagement*, *Belastung* und *Ressourcen* auf das studentische Erleben einer Work-Learn-Life-Balance während eines berufsbegleitenden Studiums eingegangen wird.

4.1 Soziodemografische Daten

Die *Geschlechterverteilung* folgt bei den Studierenden der drei Studiengänge im Wesentlichen den allgemein aus sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen bekannten Mustern: 73 % der Studierenden sind weiblich, 27 % sind männlich. Die Geschlechteroption „divers" wurde zu 0 % gewählt.

Bei der *Altersverteilung* der befragten Studierenden ergibt sich mit einem Anteil von 39 % eine erkennbare Kumulation in der Alterspanne zwischen 24–30 Jahren. Jünger als 24 Jahre sind nur 8 % der Befragten. Eine relativ homogene Verteilung der Studierenden zeigt sich für die Altersspannen von 31–35 Jahren (16 %), von 36–40 Jahren (15 %) und von 41–45 Jahren (14 %). Älter als 46 Jahre sind ebenfalls nur 8 % der befragten Personen.

Auffällig ist, dass 58 % der befragten Studierenden *keine Kinder* haben. Eine eventuelle zusätzliche Anforderung im Bereich Privatleben/Familie durch die Erziehung und Betreuung von Kindern besteht damit nur für 42 % der Personen. Bei 9 % dieser Gruppe sind die Kinder bereits 16 Jahre oder älter. Die übrige Altersverteilung der Kinder ist relativ ausgewogen und liegt in den Spannen 0–3 Jahre, 4–6 Jahre, 7–9 Jahre, 10–12 Jahre und 13–15 Jahre jeweils zwischen 5 % und 8 %.

Bei der *Hochschulzugangsberechtigung* der berufsbegleitend Studierenden in den drei Studiengängen dominiert die (konventionelle) Berechtigung mit allgemeinem Abitur (18 %), dem fachgebundenen Abitur (35 %) und dem Fachabitur (20 %). Den Zugang zur Hochschule als beruflich qualifiziert haben nur 26 % der Befragten angegeben.

Der Umfang der zum Zeitpunkt der Befragung gegebenen *wöchentlichen Arbeitszeit* differenziert sich folgendermaßen aus:

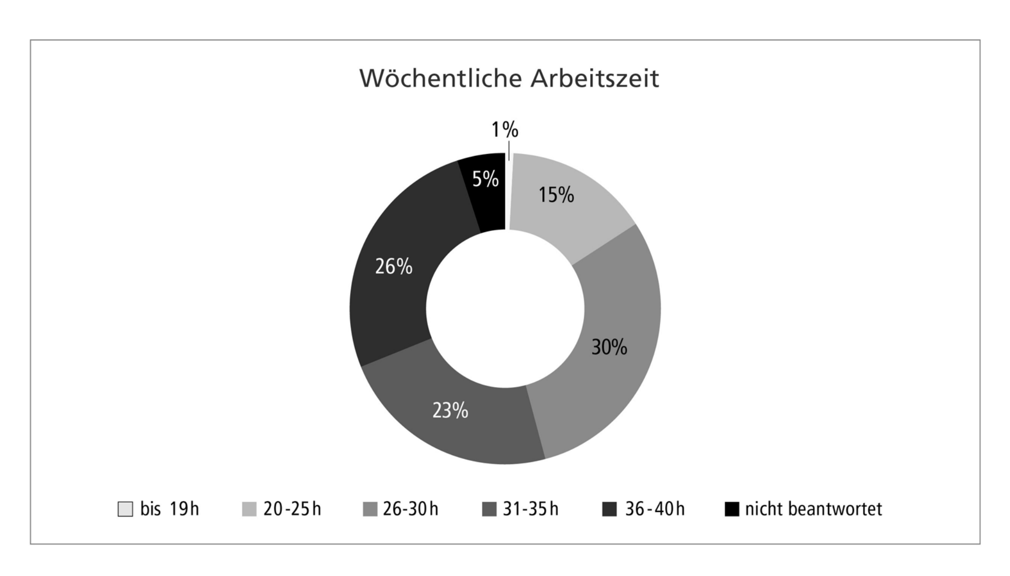


Abbildung 1: Wöchentliche Arbeitszeit

Dabei zeigt sich, dass nur 26 % der Studierenden neben dem Studium eine Arbeitszeit von 36–40 Stunden pro Woche haben. 35 % der Befragten arbeiten sogar nur 30 Stunden oder weniger in der Woche.

Eine *Reduzierung der Arbeitszeit* im Beschäftigungsverhältnis haben mit 52 % der Studierenden etwas mehr als die Hälfte für sich wahrgenommen. Ob bei den 48 % der Personen, die ihre Arbeitszeit nicht reduziert haben, persönliche Gründe oder die fehlende Bereitschaft auf Seiten des Arbeitgebers bzw. der Arbeitgeberin ausschlaggebend waren, lässt sich nicht sagen. Dort, wo reduziert wurde, erfolgte das bei 39 % der Befragten im Umfang von 10 % der Arbeitszeit, bei 32 % der Befragten im Umfang von 20 % der Arbeitszeit und bei 29 % der Befragten im Umfang von 30 %. Keine der befragten Personen hat die Arbeitszeit in größerem Umfang als 30 % reduziert.

Die Daten zum *Stand bzw. Fortgang des Studiums* zeigen eine relativ ausgewogene Verteilung der befragten Studierenden: 28 % befinden sich am Beginn ihres Studiums, 31 % sind ca. in der Mitte und 41 % bereits am Ende des Studiums angelangt.

4.2 Balance von Arbeit, Studium und Privatleben: Grenzmanagement und Belastungserleben

Generell besteht bei den befragten berufsbegleitend Studierenden weitgehend eine *Zufriedenheit* mit der *Balance* zwischen Arbeit und Privatleben: Insgesamt 62 % der Befragten äußern sich positiv in diese Richtung. Entsprechend erkennt der gleiche Anteil der Befragten für sich keine schwere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, während das für ca. 38 % „eher“ oder „überwiegend“ der Fall ist. Die „Bewältigung der Anforderungen in Arbeit und Privatleben“ gelingt ebenfalls 62 % der Studierenden „eher“, „überwiegend“ oder sogar „völlig“, während das für den kleineren Teil nicht der Fall ist (38 %). Die Frage, wie gut ein „Ausgleich zwischen belastenden und erholsamen Tätigkeiten“ gelingt, beantworten allerdings nur 58 % der Studierenden positiv, während das 42 % der Studierenden „gar nicht“, „eher nicht“ oder „überwiegend nicht“ gelingt.

Ein berufsbegleitendes Studium hat nicht nur wegen seines Namens einen engen Bezug zu Berufstätigkeit. Es läge deshalb die Annahme nahe, dass das Studium als Teil des Berufs bzw. der beruflichen Weiterbildung und Weiterentwicklung wahrgenommen wird. Gleichzeitig ist es der Anspruch auch von berufsbegleitenden Studiengängen, über die fachliche Qualifizierung hinaus einen Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeit zu leisten. Erhoben werden sollte deshalb, wie das berufsbegleitende Studium und das damit verbundene Lernen von den Studierenden zwischen Arbeit und Privatleben verortet wird, ob es zu einem der beiden Daseinsbereiche stärkere Verbindungen gibt oder ob das Studium tatsächlich als ein dritter – eigenständiger – Teil des Lebens und Alltags wahrgenommen wird.

Abbildung 2 zeigt, dass ein größerer Teil der Studierenden das Studium als Teil des Privatlebens wahrnimmt. 35 % der Befragten ordnen das Studium „eher als Teil des Privatlebens“ ein und 24 % „absolut als Teil des Privatlebens“. Die Ergebnisse scheinen auf den ersten Blick damit positiv zu korrelieren, dass auf die Frage nach der Motivation für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums ein großer Teil der

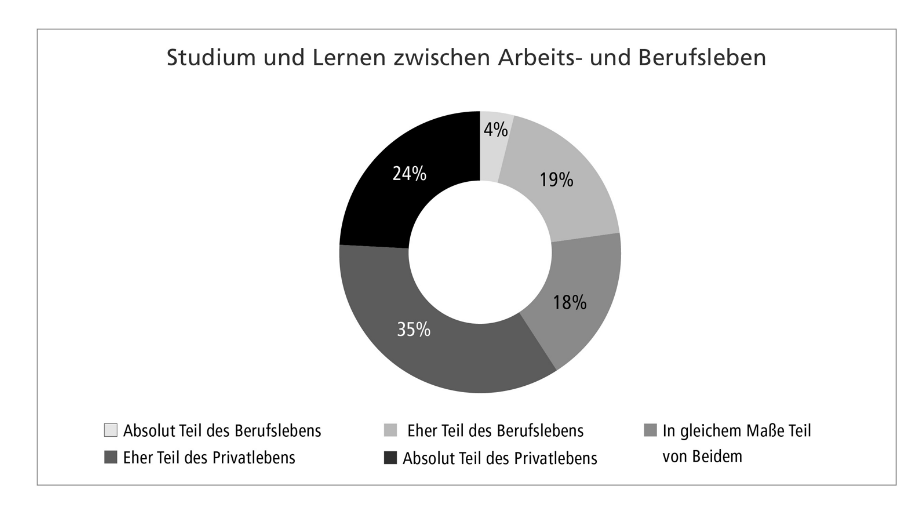


Abbildung 2: „Ist das Studium und das damit verbundene Lernen für Sie eher Teil des Berufs- oder des Privatlebens?“

Studierenden (37 %) mit dem Wunsch nach „persönlicher Weiterentwicklung“ antwortet. Die beruflichen Aspekte wie „bessere Verdienstmöglichkeiten“ (21 %), „steigende Anforderungen am Arbeitsplatz“ (9 %) oder „Anregung durch den Arbeitgeber“ (9 %) sind in Summe allerdings gleichgewichtig. Denkbar ist zudem, dass von den Befragten hier implizit vor allem die Frage nach der Kolonialisierung der Zeit, die für Arbeit oder Privatleben zur Verfügung steht, durch das Studium beantwortet wird und nicht die Frage nach einer eher beruflichen oder persönlichen Bedeutung des Studiums.

Die *Bedeutung des Studiums* rangiert im Vergleich zu den beiden anderen Bereichen bei den Befragten nämlich überraschend niedrig. Auf die Frage, welche Bedeutung Studium, Arbeit und Privatleben gegenwärtig haben, landet das Privatleben am häufigsten auf Priorität 1 und die Arbeit am häufigsten auf Priorität 2.

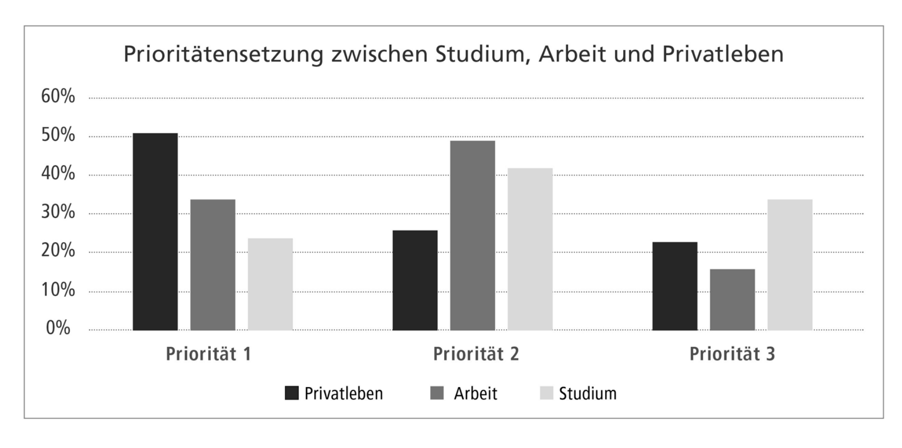


Abbildung 3: „Welche Bedeutung haben Studium, Arbeit und Privatleben gegenwärtig für Sie?“

Die Diagnose einer fortschreitenden Entgrenzung von Arbeit und Privatleben ist in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten häufig gestellt worden, u. a. auch für den sozialen Bereich (vgl. Jurczyk & Rerrich 2015; Jurczyk et al. 2009). Mit Blick auf individuelle Präferenzen hinsichtlich der Trennung oder Verknüpfung von Arbeit und Privatleben unterscheiden Mellner et al. die beiden Typen „Segmenters" und „Integrators" (Mellner et al. 2014, S. 4 f.): „Segmenters" bevorzugen eine klare Grenze zwischen Arbeit und Privatleben und versuchen, die Arbeit in der entsprechenden Zeit und am Ort der Beschäftigung abzuleisten. „Integrators" setzen diese klare örtliche und zeitliche Grenze zwischen Arbeit und Privatleben nicht und nutzen im Vergleich zum anderen Typ in höherem Maße sowohl Zeit als auch Orte des Privatlebens auch für die Arbeit.[1] Für die Differenzierung der beiden Typen wurde in der Befragung der berufsbegleitend Studierenden eine vierstufige Likert-Skala verwendet. 81 % Prozent der Studierenden stimmten der Aussage „eher" (56 %) oder „völlig" (25 %) zu, eine Trennung zwischen Arbeit und Privatleben anzustreben. Als „erfolgreich" schätzen sich dabei allerdings nur 65 % der Studierenden ein.

Die subjektiv wahrgenommenen *Belastungen* spielen für die Bewertung der Balance zwischen Arbeit, Studium und Privatleben ebenfalls eine zentrale Rolle. Die Studiengänge, aus denen die befragten Personen stammen, dauern zwischen zwei

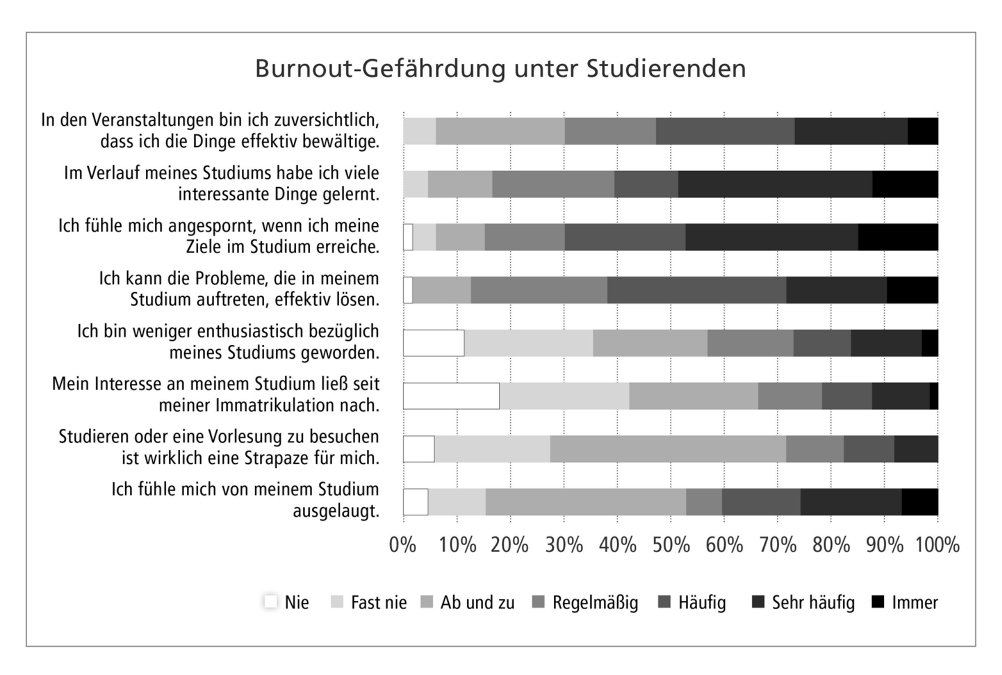


Abbildung 4: „Wie häufig erleben Sie diese Gedanken oder Gefühle?" (Burnout-Gefährdung unter Studierenden nach Gumz et al. 2013, S. 79, Item-Auswahl)

1 Auffällig dabei ist, dass in der Typologie von Mellner et al. (2014) die Entgrenzung eher einseitig in Richtung des Bereichs Privatleben konzipiert wird. Vorstellbar wäre ja auch der umgekehrte Weg, wie er sich bspw. in der Bereitstellung von Fitness- oder anderen Einrichtungen für (ehemals private) Aktivitäten in Zeit und Raum des Betriebs äußert.

(Master) und vier (Bachelor) Jahren. Mit der Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums entsteht neben Arbeit und Privatleben somit ein dritter Bereich, der verbindlich und über mehrere Jahre Ressourcen – Zeit, Engagement, Geld u. a. – beansprucht. Insofern – so eine Vermutung – könnte bei den berufsbegleitend Studierenden eine Überforderung und ggf. eine *Burnout-Gefährdung* eintreten.

Generell lässt sich festhalten, dass unter den befragten Studierenden weitgehend *nicht* der Eindruck besteht, von den Anforderungen des Studiums überwältigt zu werden: Immerhin äußern 70 % die Einschätzung, die *Anforderungen der Lehrveranstaltungen* effektiv bewältigen zu können. Zusätzlich haben 25 % Prozent der Befragten diesen Eindruck zumindest „ab und zu". Lediglich 5 % antworten hier, dieses Gefühl „fast nie" zu haben. Auch hinsichtlich der allgemeineren *Probleme, die im Studium auftreten*, haben 88 % den Eindruck, sie „regelmäßig" oder „häufiger" lösen zu können. Einen positiven Impuls durch das *Erreichen der eigenen Ziele* im Studium erleben immerhin 85 % der Studierenden regelmäßig oder häufiger. Damit scheinen die individuellen Ziele, die sich die Studierenden selbst setzen, weitgehend realistisch und erreichbar zu sein. Wie ambitioniert diese Ziele sind, dürfte sich im Einzelfall unterscheiden. Wenig oder keinen Ansporn erleben nur 5 % der Befragten. Inwieweit hier der positive Impuls trotz des Erreichens der Ziele abgeht oder durch das Verfehlen der Ziele verhindert wird, lässt sich nicht ableiten. Diese Ergebnisse deuten zunächst auf eine geringere Burnout-Gefährdung und eher auf positive Erwartungshaltungen und eine relativ gute *Selbstwirksamkeitserwartung* unter den befragten Studierenden hin (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40).

Allerdings zeigen die Ergebnisse im zweiten Teil höhere Werte in Bereichen, die im Maslach-Burnout-Inventar (MBI) mit „Zynismus" und „emotionaler Erschöpfung" kategorisiert werden und die indikativ für Burnout-Gefährdung sein könnten (Gumz et al. 2013, S. 78). Immerhin 65 % erkennen bei sich mindestens „ab und zu", dass der Enthusiasmus bzgl. des Studiums abgenommen hat, und mehr als die Hälfte der Befragten denkt mindestens „ab und zu" darüber nach, ob das Interesse am Studium abgenommen hat. Eindrücklich sind die Ergebnisse zu den beiden letzten Fragen: 72 % der Studierenden empfinden das Studium mindestens „ab und zu" als eine Strapaze, das gilt für 28 % davon „häufig", „sehr häufig" oder „immer". Und nur 15 % können für sich feststellen, dass sie sich vom Studium „nie" oder „fast nie" ausgelaugt fühlen. Für den weitaus größeren Teil stellt sich also „ab und zu" oder häufiger das Gefühl der „Ausgelaugtheit" ein. Diese Werte sprechen dafür, dass eine starke Belastung durch das Studium bei einem größeren Teil der Studierenden erlebt wird und evtl. präventive Maßnahmen in Form von Beratung durch die Hochschule und ihre Fachstellen oder andere Verfahren des Selbst- und Studienmanagements durch die Studierenden angezeigt sein könnten. Für die eindeutige Indikation eines Burnouts müssten dazu jedoch auch niedrige Werte in der Kategorie „Effizienz" in der Bewältigung des Studiums vorliegen (vgl. ebd.), was im vorliegenden Fall nicht gegeben ist.

4.3 Individuelle Handlungsstrategien im Umgang mit Belastung

In einem weiteren Teil der Befragung ging es um *Ansätze und Handlungsstrategien*, die den Studierenden dabei helfen, einen Ausgleich zu den Belastungen innerhalb von Arbeit, Privatleben und Studium zu schaffen.

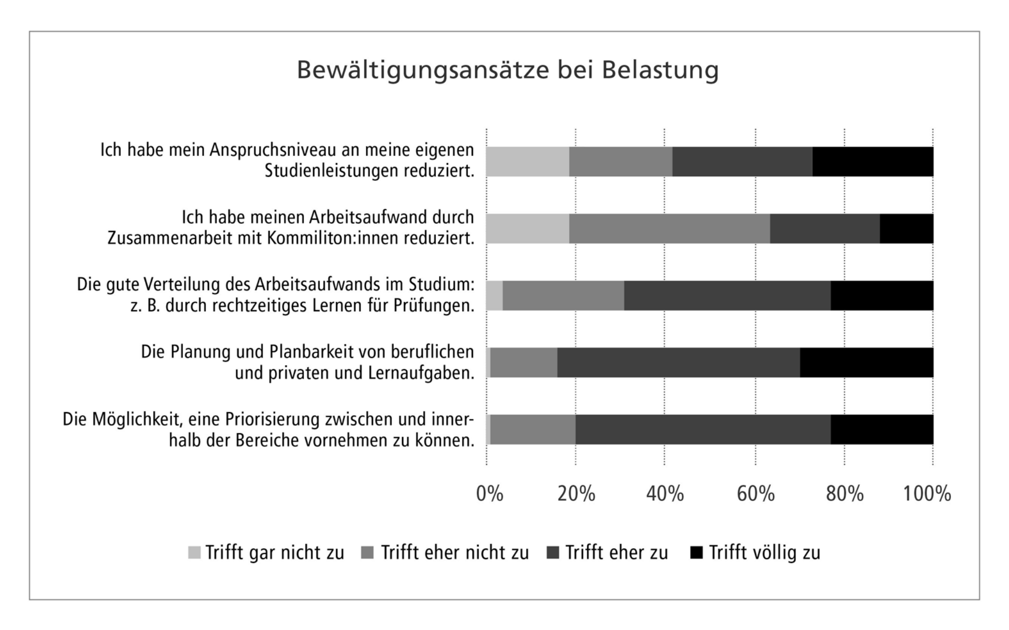


Abbildung 5: „Was hilft Ihnen dabei, die empfundenen Belastungen aus Arbeit, Studium und Privatleben zu bewältigen?"

Hier wird deutlich, dass mehr als die Hälfte (58 %) der Studierenden das *Niveau* der *eigenen Ansprüche* an die Studienleistungen und damit das Belastungserleben reduziert hat. Die *Zusammenarbeit* mit Mitstudierenden wirkt für 63 % der Befragten nicht oder eher nicht als ein Faktor, der Belastung reduzieren könnte. Das könnte ein Hinweis auf eine besondere Art des studentischen Sozialverhältnisses in berufsbegleitenden Studiengängen sein, das durch Blockveranstaltungen, größere Anteile der Selbstlernphasen, virtuelle Lehre und virtuelle Kooperation einen anderen Charakter als in Vollzeitstudiengängen bekommt. Den größten Einfluss auf Belastungsreduktion hat bei den Studierenden der Faktor *Planung* und *Planbarkeit*. Das Erleben von Handlungs- und Planungsmöglichkeit und der eigenen Steuerbarkeit von Aufgaben und Abläufen in den Bereichen Arbeit, Studium und Privatleben verringert das Gefühl der Belastung im Studium immerhin für 83 % der Befragten. Das ist insofern nicht ganz überraschend, als im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens vielfach Arbeitszeiten und Schichtdienste (in ambulanten Diensten wie in stationären Einrichtungen etc.) mit zeitlichem Vorlauf festgelegt werden und die frühzeitige Planbarkeit der Belange des Studiums – Termine der Lehrveranstaltungen und Prüfungen – hoch geschätzt werden dürfte. Als weiteres Element trägt zur erlebten Handlungssouveränität bei, wenn von den Studierenden neben der Planungs- auch die Möglichkeit der *Priori-*

sierung wahrgenommen wird – also eine gewisse Entscheidungsfreiheit in der Reihenfolge der Wahrnehmung von Aufgaben erlebt wird. Es ist anzunehmen, dass dazu aus allen drei Daseinsbereichen Beiträge notwendig wären: im Privatleben vor allem durch die Familie in Form von sozialer und emotionaler Unterstützung und Flexibilität, durch den/die Arbeitgeber:in und das Kollegium in Form von Vertretungsregelungen oder Flexibilität in der Arbeitsorganisation, im Studium durch die Flexibilität in der Teilnahme an Lehre (bspw. in Echtzeit und oder digital aufbereitet) und Prüfungen (modularisierte Leistungsnachweise im Verlauf des Semesters, die nicht auf bestimmte Ableistungs- sondern nur auf Abgabetermine festgelegt sind).

Die Antworten auf die Frage, was dabei hilft, einen Ausgleich zwischen den Belastungen von Arbeit, Studium und Privatleben zu erreichen, zeigen, dass es vor allem die sozialen Komponenten sind, die hier helfen.

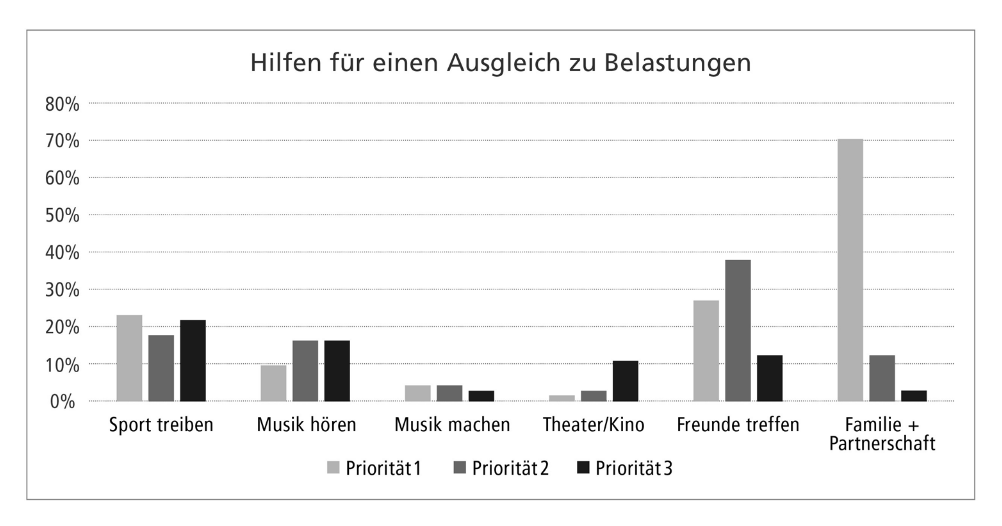


Abbildung 6: „Was hilft dabei, einen Ausgleich zu den Belastungen herzustellen?"

Eine besondere Bedeutung im Umgang mit Belastung hat für die Befragten die „Familie und Partnerschaft". Das wurde unter den Antwortangaben insgesamt sehr hoch priorisiert. Eine weitere Kumulation zeigt sich mit „Freunde treffen" bei dem zweiten explizit sozialen Bereich der Antwortalternativen. Hier gibt es zum einen die zweithäufigste Auswahl an Priorität 1 nach „Familie und Partnerschaft", zum anderen gibt es eine häufige Auswahl dieser Kategorie an Priorität 2 unter den Studierenden, d. h., für diese Befragten ist das wichtig, aber es gibt einen Bereich, der noch besser zum Belastungsausgleich beiträgt. „Sport treiben" und „Musik hören" rangieren dann auf den Plätzen, „Musik machen" und „Kino/Theater" scheinen für den Zweck des Belastungsausgleichs keine große Bedeutung zu haben.

Die Antworten auf die Frage, welche weiteren *Handlungsstrategien* von den Studierenden genutzt werden, um Belastung zu reduzieren, zeigen, dass es vor allem die Freizeitaktivitäten und Hobbys sind, für die weniger Zeit aufgewendet wird (weshalb diese Aktivitäten vielleicht auch weniger Bedeutung für den Belastungsausgleich be-

kommen, siehe oben). Das ist der Daseinsbereich, der im Vergleich zu Arbeit und Familie/Partnerschaft weitestgehend in der individuellen Handlungssouveränität liegt. Weniger Zeit für die Familie/Partnerschaft wenden insgesamt 67 % der Befragten auf. Nur die Hälfte der Befragten hat seit Beginn des Studiums die Arbeitszeit reduziert, um die Gesamtbelastung zu verringern. Im Vergleich der drei Bereiche wird also die Arbeit am wenigsten genutzt, um Belastung zu reduzieren. Interventionen gehen auf Kosten der sozialen Kontakte, vor allem aber auf Kosten der Freizeit.

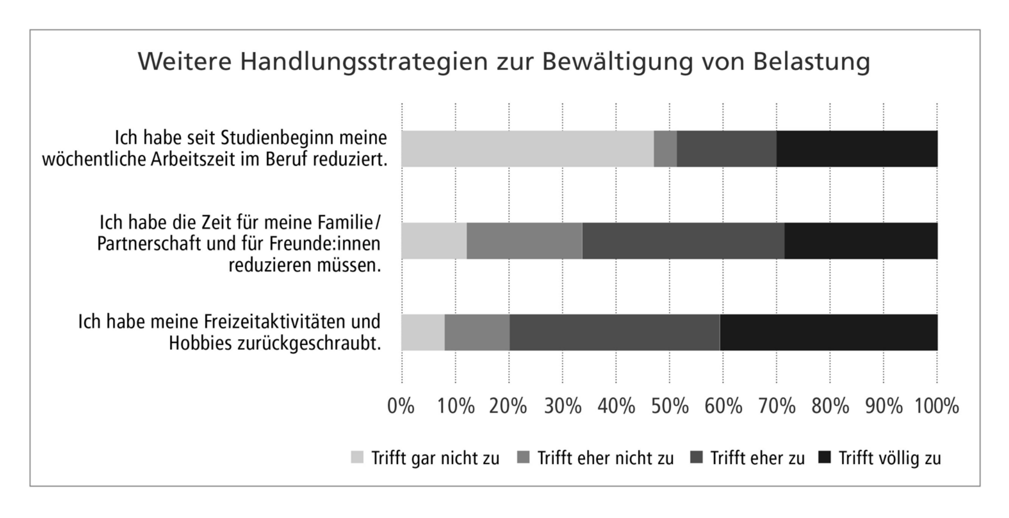


Abbildung 7: „Welche weiteren Handlungsstrategien haben sie angewendet, um mit den Belastungen zwischen Studium, Arbeit und Privatleben zurecht zu kommen?"

4.4 Unterstützung im beruflichen Umfeld und im Studium als Ressource

Die (zwangsweise) Reduzierung der Zeit für soziale Kontakte ist hier insofern bemerkenswert, als insbesondere im Rahmen der klassischen Stress- und Stressbewältigungsmodelle die (soziale) Unterstützung von Personen als wesentliche externe Ressource gilt, die zur Bewältigung von Belastung beiträgt (vgl. Abschnitt 2.3). Für das berufsbegleitende Studium kann diese soziale Unterstützung aus unterschiedlichen Richtungen kommen: aus dem beruflichen Umfeld, von den Mitstudierenden und Lehrenden und aus dem privaten Bereich.

Auf die Frage, wie der/die eigene *Arbeitgeber:in* zu dem *berufsbegleitenden Studium steht*, antworten 50 % der Studierenden mit „praktisch unterstützend". Damit sind Unterstützungsleistungen wie bspw. flexible Arbeitszeiten oder Urlauberegelungen oder auch (Teil-)Kostenübernahme angesprochen. Bei weiteren 27 % der Studierenden verhalten sich Arbeitgeber:innen „zustimmend, aber nicht unterstützend". In diesen Fällen scheint es „moralische Unterstützung" zu geben, darüber hinaus aber keine materiellen (Geld) oder immateriellen (Zeit) Leistungen zu erfolgen. Bei 19 % verhalten sich Arbeitgeber:innen „gleichgültig" und lediglich bei 4 % ist die Haltung „ablehnend, aber nicht erschwerend" vorhanden.

Etwas genauer schlüsselt die folgende Abbildung die Unterstützungsleistungen der Arbeitgeber:innen allgemein auf:

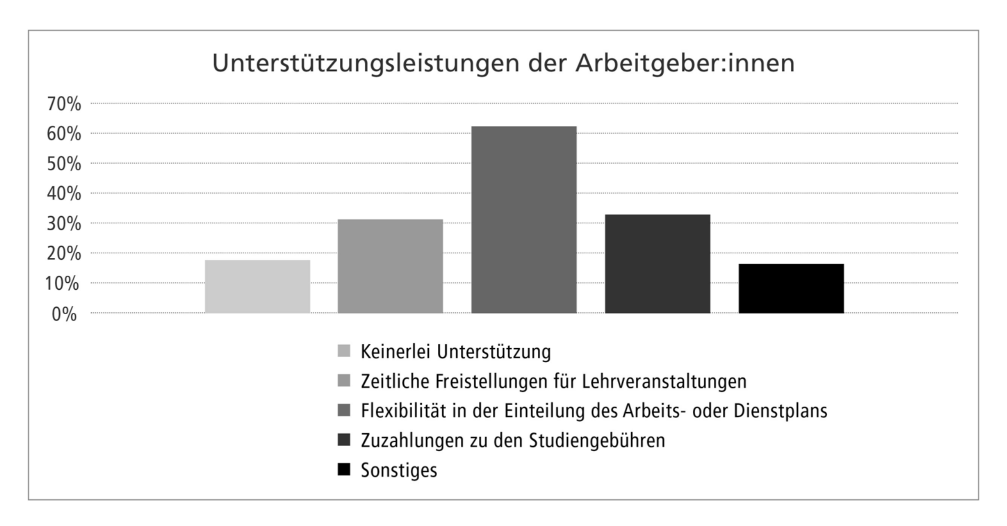


Abbildung 8: „Ich erhalte Unterstützung für das Studium von meinem Arbeitgeber durch …"

Die Ergebnisse zeigen, dass von Seiten der Arbeitgeber:innen vor allem immaterielle Formen der Unterstützung erfolgen: Immerhin 62 % der Studierenden erleben eine hilfreiche „Flexibilität in der Einteilung des Arbeits- oder Dienstplanes", was die Wahrnehmung von Lehrterminen in Blockwochen, an Freitagen und an Wochenenden erheblich erleichtern dürfte. Korrespondieren wird dieses Ergebnis mit der großen Bedeutung der „Planungsmöglichkeiten", die die Studierenden im Zusammenhang mit Belastungsreduktion äußern (vgl. oben). Weitere 31 % werden für Lehrveranstaltungen sogar freigestellt – sie können also Arbeitszeit als Weiterbildungszeit wahrnehmen. Immerhin 33 % der befragten Studierenden erhalten (zudem) auch eine materielle Unterstützung für das Studium in Form einer Zuzahlung zu den Studiengebühren. 18 % geben an, „keinerlei Unterstützung" von Seiten der Arbeitgeber:innen wahrzunehmen. „Sonstige" Formen der Unterstützung sind bei 16 % der Befragten gegeben.

Insgesamt besteht aus der Sicht der Studierenden somit eine durchaus erkennbare Unterstützung des Studiums durch Arbeitgeber:innen. Diese Unterstützung erzeugt bei den meisten der Studierenden auch nicht erneutes Stress- und Belastungsempfinden, etwa durch das Gefühl, entsprechend regelmäßige und gute Leistungen im Studium erbringen zu müssen. 62 % antworten darauf, ob sie angesichts der Unterstützung eine Bringschuld gegenüber Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern verspüren, mit „nie" und 20 % mit „gelegentlich". Für 6 % der Studierenden ist das Gefühl der Bringschuld „häufig" vorhanden, für 4 % „sehr häufig" (8 % ließen die Frage unbeantwortet). Gegenüber den Kolleginnen und Kollegen allerdings entsteht das Gefühl der Bringschuld etwas häufiger: Hier empfinden es 22 % „gelegentlich", 13 % „häufig" und wiederum 4 % „sehr häufig".

Wie sich die soziale Form der Unterstützung ausdifferenziert, die die Studierenden im beruflichen Alltag durch Vorgesetze und Kolleginnen wie Kollegen erleben, zeigt die folgende Abbildung:

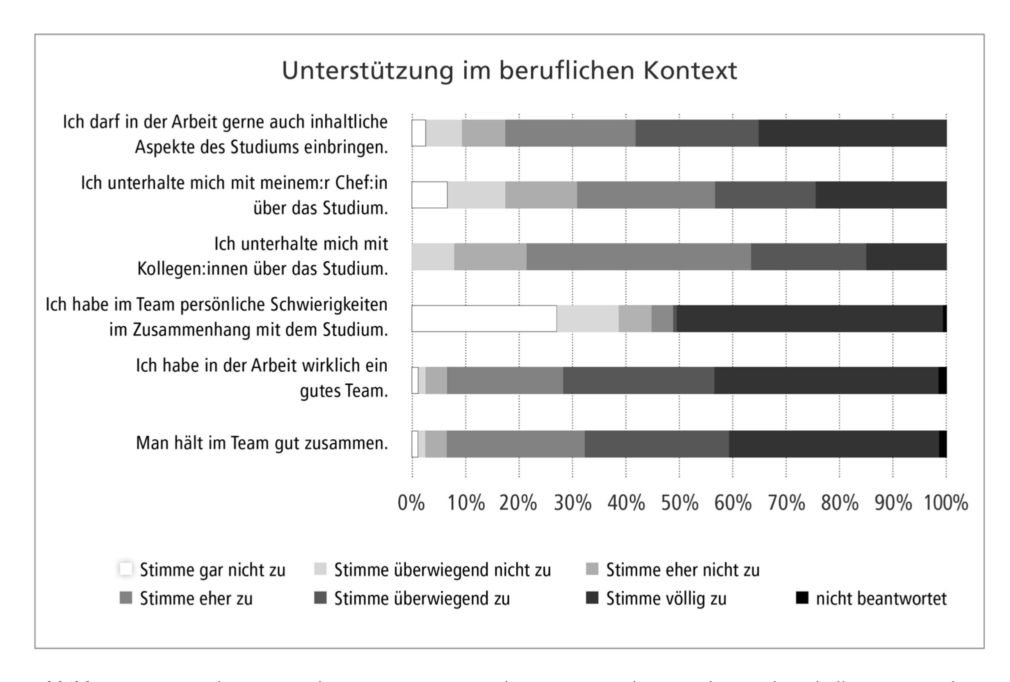


Abbildung 9: „Wie schätzen Sie die Unterstützung und Zusammenarbeit mit ihren Arbeitskolleginnen und -kollegen und Vorgesetzten ein?“

Auffällig an der studentischen Einschätzung ist die Deutlichkeit, in der die „persönlichen Schwierigkeiten“ im Team hier genannt werden: Zwar stimmt eine absolut überwiegende Mehrheit der Studierenden zu, dass die Qualität des Teams und der Zusammenhalt im Team gut ist. Auch die Kommunikation mit den Vorgesetzen und den Kolleginnen und Kollegen über das Studium erfolgt bei einer großen Mehrheit der Befragten. Das Studium ist Thema im beruflichen Alltag. Allerdings stimmen eben auch 51 % der Studierenden der Aussage eines Erlebens von „persönlichen Schwierigkeiten im Team im Zusammenhang mit dem Studium“ „völlig“ und weitere 3 % „eher“ zu. Damit scheinen sich ein gutes Teamgefühl einerseits und die Reibung andererseits, die durch das berufsbegleitende Studium im Team erzeugt wird, nicht auszuschließen.

Als eine weitere Ressource im Umgang mit Belastung wird die *soziale Unterstützu*ng gesehen, die die Studierenden im engeren Kontext mit dem Studium wahrnehmen – insbesondere durch Lehrpersonen und durch ihre Mitstudierenden. Mit Blick auf die *Unterstützung durch Lehrpersonen* zeigt sich hier eine durchweg positive Einschätzung. Immerhin 92 % der Befragten stimmen der Aussage, dass sie Hilfe und Unterstützung von den Dozierenden im Studium erhalten würden, „eher“,

„überwiegend“ oder „völlig“ zu (anteilig annähernd ausgewogen). Die positive Einschätzung bezieht sich dabei auf den „Erhalt von Beratungsleistungen bei studienbezogenen Problemen“ (insgesamt 82 % Zustimmung) und auf den „Erhalt von Hilfe außerhalb der Lehrveranstaltungen“ (insgesamt 92 % Zustimmung). Bemerkenswert ist, dass der Aussage, man würde durch die Dozierenden gefördert, nur insgesamt 72 % der Studierenden zustimmen, davon 39 % nur mit „eher zustimmend“. Das ist eine immer noch vergleichsweise positive Wahrnehmung, dennoch scheinen Studierende hier zwischen allgemeiner Unterstützung und Beratung und einer evtl. gezielten individuellen Förderung zu differenzieren.

Die Wahrnehmung der *Unterstützung durch Mitstudierende* fällt unter den Befragten ebenfalls positiv aus.

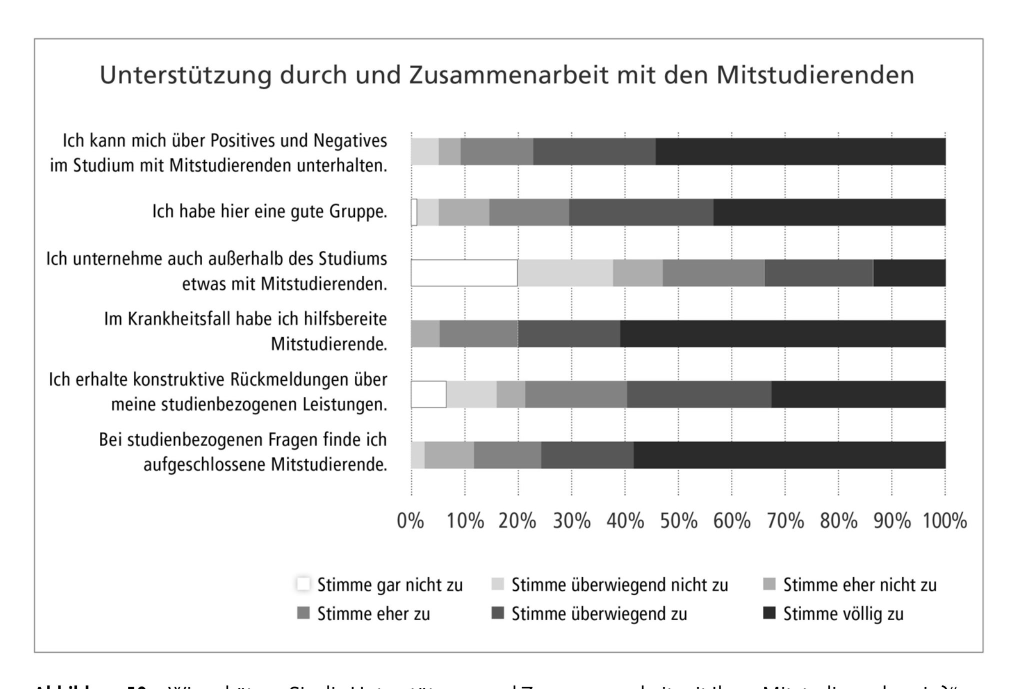


Abbildung 10: „Wie schätzen Sie die Unterstützung und Zusammenarbeit mit Ihren Mitstudierenden ein?“

Die Kommunikation über positive und negative Aspekte im Zusammenhang mit dem Studium erfolgt in der Wahrnehmung der allermeisten Studierenden gut. Auch die Gruppe insgesamt wird von den meisten Studierenden als „gut“ eingeschätzt. Im Krankheitsfall erleben die Studierenden weitestgehend Unterstützung und Hilfsbereitschaft von den Mitstudierenden und auch bei studienbezogenen Fragen findet der größte Teil aufgeschlossene Mitstudierende. Der soziale Zusammenhalt ist dabei eng mit dem Studium verbunden: Der Aussage, dass auch außerhalb des Studiums etwas mit den Mitstudierenden unternommen wird, stimmt nur noch etwas mehr als die Hälfte der Befragten zu und nur für 33 % davon gilt das „überwiegend“ oder „völlig“. Einen weiteren Beitrag zum Umgang mit Belastung leisten die Verwertungsperspek-

tiven, die sich für die Studierenden mit dem Studienabschluss ergeben. Hinsichtlich der Bedeutung von *sozialer Unterstützung* und *Verwertungsperspektiven* im Vergleich ist sich die Studienlage nicht einig. Während bspw. Wörfel (2017) in einer Untersuchung die Bedeutung der Qualifikationsperspektiven als im Vergleich bedeutender darstellen konnte, rangierte in der Studie von Mokgele und Rothmann (2014) die soziale Unterstützung etwas weiter vorne (Wörfel 2017, S. 19). Auch die berufsbegleitend Studierenden bewerten ihre fachlichen und karrierebezogenen *Entwicklungsperspektiven*, die sich durch das Studium ergeben, sehr positiv:

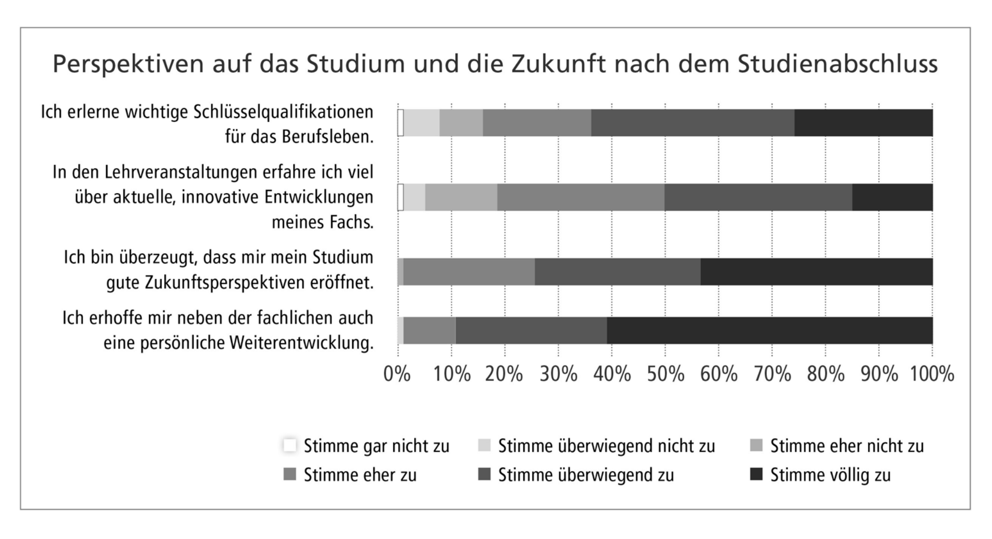


Abbildung 11: „Was erhoffen Sie sich von Ihrem Studium und nach dem erfolgreichen Abschluss in der Zukunft?"

Der Aussicht, dass durch das Studium berufliche Schlüsselqualifikationen erworben werden, stimmen 83 % der Studierenden zu, davon 53 % mit „überwiegend" oder „völlig". Der Erwartung, dass durch die Lehre ein Zuwachs an fachlichem Wissen erfolgt, stimmen ebenfalls 81 % der Studierenden zu, davon 50 % „überwiegend" oder „völlig". Dementsprechend erhoffen sich auch annähernd alle Befragten eine fachliche und persönliche Weiterentwicklung. Mit 98 % Zustimmung ebenso eindeutig fällt die Erwartung aus, dass sich mit dem Studium gute Zukunftsperspektiven eröffnen.

Inwieweit auch konkret *berufliche Veränderungsperspektiven* damit gemeint sind, verdeutlicht die folgende Abbildung:

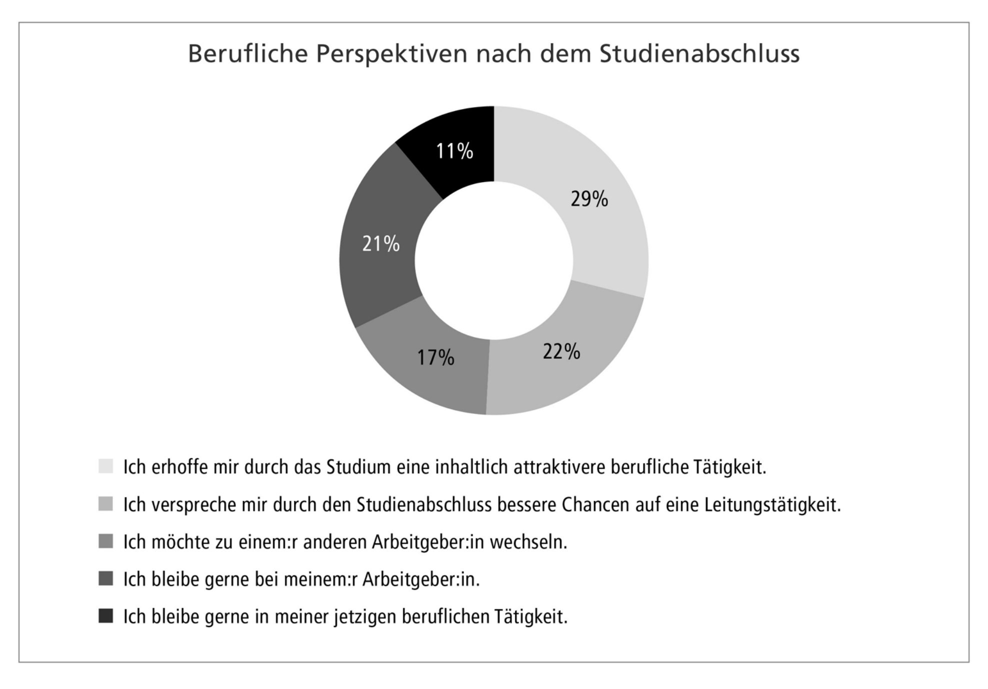


Abbildung 12: „Würden Sie sich perspektivisch gerne beruflich verändern?“

Die Ergebnisse zeigen hier jeweils die wichtigste Entwicklungsperspektive der Befragten. Über die Hälfte der Studierenden erhoffen sich durch den Studienabschluss entweder eine inhaltlich attraktivere Berufstätigkeit (29 %) oder eine Leitungstätigkeit (22 %). Lediglich für 17 % der Befragten ist der Studienabschluss perspektivisch auch der Anlass und die Möglichkeit, ihre:n Arbeitgeber:in zu wechseln. Die Grafik zeigt auch, dass für ein Drittel der Befragten eine Zufriedenheit mit der jetzigen beruflichen Tätigkeit (11 %) und mit dem/der bestehenden Arbeitgeber:in (21 %) besteht und mit dem Studienabschluss *nicht* zwangsläufig der Wunsch nach Veränderung verbunden ist.

5 Zusammenfassung und Fazit

Ähnlich wie in der Untersuchung von Meyer und Müller (2013) zur Work-Learn-Life-Balance in wissensintensiven IT-Tätigkeiten zeigen sich auch bei den berufsbegleitend Studierenden einige Faktoren als wesentlich für die Unterstützung von Vereinbarkeit: Als hilfreiche Ressourcen gelten in beiden Kontexten die Verhaltensweise von

Führungskräften, die Kooperation und Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen oder individuell wahrgenommene Selbstwirksamkeit.

Die hier befragten berufsbegleitend Studierenden aus Sozial- und Gesundheitsstudiengängen vermitteln weitgehend *nicht* den Eindruck, von den Anforderungen des Studiums überwältigt zu werden: Trotz der Dreifachbelastung mit Arbeit und Privatleben schätzen sich immerhin 70 % der Studierenden so ein, dass sie die *Anforderungen der Lehrveranstaltungen* effektiv bewältigen können. Unter den berufsbegleitend Studierenden herrscht zudem eine gute Selbstwirksamkeitswahrnehmung vor: Die Studierenden sehen sich als weitgehend in der Lage, die Anforderungen und auch die Probleme, die das Studium mit sich bringt, zu bewältigen. Bemerkenswert allerdings ist, dass mehr als die Hälfte (58 %) der Studierenden das Niveau der eigenen Ansprüche an die Studienleistungen reduziert hat. Zudem hat das Studium im Vergleich zu Arbeit und Privatleben für die meisten der befragten Personen keine ganz hohe Priorität. An der Spitze steht hier das Privatleben.

Als hilfreich, um Belastung zu reduzieren, werden von den Befragten mehrere Aspekte bewertet. Es sind vor allem die sozialen Komponenten, die hier Wirkung zeigen. Einen besonderen Wert hat für die Befragten die „Familie und Partnerschaft" als soziale Ressource. Gleichzeitig wird bei den Freizeitaktivitäten, aber eben auch bei den sozialen Kontakten am meisten Zeit reduziert, um die multiplen Anforderungen bewältigen zu können. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stimmen hier mit den Ergebnissen von Gaedke et al. (2011, S. 209) und auch Nickel (2018, S. 116) überein. Eine Reduzierung der Arbeitszeit wird dabei am geringsten genutzt, um Belastung zu verringern.

Als weniger hilfreich, um Belastung zu reduzieren, wird die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden eingeschätzt. Für 63 % der Befragten wirkt das „nicht" oder „eher nicht" als Faktor, der Belastung reduzieren könnte. Eine These zur Begründung wäre, dass hier ein Zusammenhang mit der besonderen Art des studentischen Sozialverhältnisses in berufsbegleitenden Studiengängen besteht, welches weniger regelmäßig stattfindet und eher durch Blockveranstaltungen und virtuelle Kooperation gekennzeichnet ist. Einen sehr großen Einfluss auf Belastungsreduktion hat bei den Studierenden der Faktor „Planung und Planbarkeit". Das Erleben von Handlungs- und Planungsmöglichkeit und der eigenen Steuerbarkeit von Aufgaben und Abläufen in den Bereichen Arbeit, Studium und Privatleben verringert das Gefühl der Belastung im Studium immerhin für 83 % der Befragten. Das korrespondiert mit den Ergebnissen von Haug und Scharf (2022), die in ihrem Beitrag in diesem Band deutlich machen, dass Flexibilität als Eigenschaft des Studienangebots und – damit eng zusammenhängend – das Erleben von *Planbarkeit* einen wesentlichen Bedarf der berufsbegleitend Studierenden oder Studieninteressierten ausmachen. Ein weiteres Element, das zur erlebten Handlungssouveränität beiträgt, besteht in der Möglichkeit der *Priorisierung* – also einer gewissen studentischen Entscheidungsfreiheit in der Reihenfolge, in der Aufgaben wahrgenommen werden.

Abschließend ist erwähnenswert, dass sich ein relativ hoher Anteil der Studierenden von Arbeitgeberseite in seinem Studium unterstützt fühlt. 50 % der Studierenden

nehmen ihre:n Arbeitgeber:in als „praktisch unterstützend“ im Studienverlauf wahr. Dabei handelt es sich um materielle Unterstützung wie eine teilweise Übernahme der Studiengebühren, überwiegend aber um immaterielle Unterstützung wie flexible Arbeitszeiten und Urlaubsregelungen oder Flexibilität in der Einteilung des Arbeits- oder Dienstplanes (vgl. hierzu Schöpf & Schütz 2022 in diesem Band). Auffällig an der studentischen Einschätzung ist allerdings die Deutlichkeit, in der die „persönlichen Schwierigkeiten“ im Team hier genannt werden. Über die Hälfte der Befragten erlebt diese Schwierigkeiten im Team im Zusammenhang mit dem Studium. Arbeitgeber:innen und das kollegiale Umfeld wirken unter bestimmten Umständen somit einerseits als Ressource, andererseits aber evtl. auch als Treiber für weitere Belastung.

Literaturverzeichnis

Antoni, C. H., Apostel, E. & Syrek, C. J. (2013). Work-Learn-Life-(Im)Balance in der Wissensarbeit: Ein empirisch fundierter Erklärungsansatz. In C. H. Antoni, P. Friedrich, A. Haunschild, M. Josten & R. Meyer (Hrsg.), Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit, S. 101–122. Wiesbaden: Springer VS.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job-Demands-Resources Model: State of the Art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), S. 309–328.

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, S. 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.

Bauer-Emmel, C. (2007). Work-Life Balance: Entwicklung und Validierung einer Kurzskala. Vortrag präsentiert auf der 5. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Universität Trier.

Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Journal for Educational Research Online, 10(1), S. 24–51.

Bramlage, J. K., Jackenkroll, B., Julmi, C. & Pereira, J. M. (2018). Deutschsprachige Messinstrumente zur Erhebung von Einflussfaktoren und Effekten der wahrgenommenen Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter an deutschen Universitäten. In Fernuniversität Hagen, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Arbeitsbericht 31. Verfügbar unter https://www.fernuni-hagen.de/scherm/docs/arbeitsbericht_nr__31_deutschsprachige_messinstrumente.pdf (Zugriff am: 17.11.2021).

Brough, P. & Kalliath, T. (2008). Work life balance: A Review of meaning of the balance construct. Journal of Management & Organization, 14(3), S. 323–327.

Brough, P., Timms, C., Chan, X. W., Hawkes, A. & Rasmussen, L. (2020). Work-Life Balance: Definitions, Causes, and Consequences. In T. Theorell (Hrsg.), Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health, S. 1–15. Wiesbaden: Springer Verlag.

Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2018). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 73(2), S. 119–130. https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4.

Dunkel, W. (2015). Wenn die Lebenswelt den Takt vorgibt. In N. Kratzer, N., W. Menz & B. Pangert (Hrsg.), Work-Life-Balance – eine Frage der Leistungspolitik, S. 143–170. Wiesbaden: Springer Verlag.

Gaedke, G., Covarrubias, B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, 6(2), S. 198–213.

Görtler, M. (2022). Zeitliche Herausforderungen im berufsbegleitenden Studium der Sozialen Arbeit. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 87–102. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gumz, A., Erices, R., Brähler, E. & Zenger, M. (2013). Faktorstruktur und Gütekriterien der deutschen Übersetzung des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende von Schaufeli et al. (MBI-SS). [PPmP] Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 63(02), S. 77–84.

Haug, S. & Scharf, A. (2022). Berufsbegleitend Studieren aus der Perspektive von Studieninteressierten, Dozierenden und Beratungsstellen: Bedarfserhebungen zu Flexibilisierung, Digitalisierung und Angeboten für Studierende mit Migrationshintergrund. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 103–122. Bielefeld: wbv Publikation.

Haunschild, A. (2013). Work-Life-Balance. Ein kritischer Blick auf die Debatte zum Verhältnis von Arbeit und Leben. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42(1), S. 8–12.

Heinitz, K. & Rowold, J. (2007). Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI) von Podsakoff. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 51(1), S. 1–15.

Hiestand, S. & Haunschild, P. (2013). Die Entgrenzung von Arbeit, Lernen und Leben in der Wissensarbeit – Tendenzen, Belastungen und Vereinbarkeitsproblematik. In C. H. Antoni, P. Friedrich, A. Haunschild, M. Josten & R. Meyer (Hrsg.), Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit, S. 39–56. Wiesbaden: Springer VS.

Jurczyk, K., Lange, A., Schier, M., Szymenderski, P. & Voß, G. (2009). Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 100. Berlin: edition stigma.

Jurczyk, K. & Rerrich, M. S. (2015). Die Arbeit des Alltags. Entgrenzungsprozesse und Impulse für die Neuorganisation von Care. Verfügbar unter https://ggv-webinfo.de/wp-content/uploads/2015/09/Public-Sociology-Karin-Jurczyk-Maria-S-Rerrich.pdf (Zugriff am: 14.07.2021).

Mellner, C., Aronsson, G. & Kecklund, G. (2014). Boundary Management Preferences, Boundary Control, and Work-Life Balance among Full-Time Employed Professionals in Knowledge-Intensive, Flexible Work. Nordic Journal of Working Life Studies, 4(4), S. 1–17.

Meyer, R. & Müller, J. K. (2013). Work-Learn-Life-Balance in der wissensintensiven Arbeit. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42(1), S. 23–27.

Mokgele, K. R. & Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. South African Journal of Psychology, 44(4), S. 514–527.

Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 396. Düsseldorf.

Pasternack, P. (2015). Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademischer Verlag.

Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2004). Die Akademisierung des Sozialen. Zugänge zur wissenschaftlichen Etablierung der Sozialen Arbeit. In S. Hering & U. Urban (Hrsg.), „Liebe allein genügt nicht". Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik, S. 65–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schirmer, K. (2017). Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, S. 21–46. Wiesbaden: Springer VS.

Schöpf, N. & Schütz, S. (2022). „Kommt uns zugute und dir kommt es ja auch zugute" – Strategien der betrieblichen Unterstützung berufsbegleitend Studierender. Ergebnisse einer qualitativen Studie in der Sozialwirtschaft. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 123–153. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28–53.

Syrek, C. J. & Antoni, C. H. (2013). Stress in der Wissensarbeit. In C. H. Antoni, P. Friedrich, A. Haunschild, M. Josten & R. Meyer (Hrsg.), Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit, S. 57–80. Wiesbaden: Springer VS.

Syrek, C. J., Bauer-Emmel, C., Antoni, C. & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance (TKSWLB). Diagnostica, 57(3), S. 134–145.

Tiemann, M. (2009). Wissensintensive Berufe. BiBB-Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 114.

Wörfel, F. (2017): Psychische Gesundheit, Anforderungen und Ressourcen im Studium. Verfügbar unter https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7279/Diss_V09.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zugriff am: 17.08.2021).

Zeitliche Herausforderungen im berufsbegleitenden Studium der Sozialen Arbeit

Michael Görtler

Abstract

Dieser Beitrag behandelt zeitliche Herausforderungen im Kontext des berufsbegleitenden Studiums der Sozialen Arbeit. Dabei werden einerseits Zeitdiskurse und Zeitkonzepte sowie theoretische Ansätze zur Zeitlichkeit von Bildung und Lernen aus der Fachliteratur und andererseits empirische Ergebnisse zu Zeitdruck, Zeitkonflikten und Zeitwohlstand aus einer Befragung von Fachkräften, die Soziale Arbeit an der Ostbayerischen Hochschule Regensburg berufsbegleitend studieren, diskutiert.

Verschlagwortung: Berufsbegleitendes Studium, Soziale Arbeit, Zeit, Bildung, Lernen, Zeitdruck, Zeitkonflikte, Zeitwohlstand, Beschleunigung, Flexibilisierung

1 Hinführung

Das berufsbegleitende Studium, als Möglichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer formalen Bildungsinstitution, ist eines der vielen Beispiele für die Umsetzung des bildungspolitischen Konzepts des lebenslangen Lernens, das in der Moderne zu einer festen Größe geworden ist (Hof 2020). So belegt die Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht" (BMBF 2019) sowohl eine tendenzielle Zunahme der Aktivitäten in der beruflichen Weiterbildung im Allgemeinen als auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Speziellen, die i. d. R. an Hochschulen angesiedelt ist. In diesem Kontext zeigt sich auch, dass tendenziell mehr „Zeit für Weiterbildungsaktivitäten" aufgewendet wird, um den Anforderungen der Arbeitswelt genügen zu können (ebd., S. 41–44).

Fachkräften mit einer pädagogischen Erstausbildung bietet das berufsbegleitende Studium der Sozialen Arbeit an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften eine Möglichkeit zur Professionalisierung, die auf dem Wissen, den Kompetenzen und der Berufserfahrung, die bereits erworben wurden, aufbaut. Im Studium wird die Professionalität der Fachkräfte (weiter-)entwickelt und der akademische Grad eröffnet ihnen neue berufliche Perspektiven. Im Gegensatz zum Vollzeitstudium der Sozialen Arbeit ist das berufsbegleitende Studium so ausgelegt, dass die Fachkräfte prinzipiell ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit – was eine temporäre oder permanente Reduktion der Arbeitszeit nicht ausschließen muss – ihren Bachelorabschluss erwerben können. Dabei müssen die Studierenden *zeitliche Herausforderungen – insbe-*

sondere den Zeitdruck – bewältigen, die für das berufsbegleitende Studium typisch sind. So weist die Studie „Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung" (Nickel et al. 2018) u. a. die „Zeitliche Belastung durch studienbezogene Tätigkeiten" aus, die von 20 Prozent der Befragten im berufsbegleitenden Studium als „zu hoch" eingeschätzt wird; dies betrifft das „Vor- und Nachbereiten von Studieninhalten", die „Lehrveranstaltungen mit persönlicher Anwesenheit an der Hochschule" und das „Vorbereiten von Prüfungen" (ebd., S. 110). Dabei wird die „Doppelbelastung durch Beruf und Studium" von den berufsbegleitenden Studierenden (auch) als *zeitliche Belastung* erlebt (ebd., 389 f.), sodass eine genauere Betrachtung der zeitlichen Herausforderungen als gewinnbringend erscheint.

Aus den genannten Gründen werden in diesem Beitrag zeitliche Herausforderungen – unter besonderer Berücksichtigung des Zeitdrucks – im Kontext des berufsbegleitenden Studiums sowohl anhand theoretischer Ansätze aus der Fachliteratur als auch anhand empirischer Ergebnisse aus einer Befragung von Fachkräften, die Soziale Arbeit an der Ostbayerischen Hochschule Regensburg berufsbegleitend studieren, behandelt. Zunächst wird der Begriff der Zeit anhand von einschlägigen Zeitdiskursen und Zeitkonzepten aus Pädagogik und Soziologie erörtert, um sich der Bedeutung von Zeit für Bildung im Allgemeinen und Lernen im Speziellen anzunähern. Im Anschluss daran werden zeitliche Herausforderungen in Lebenswelt, Gesellschaft und im Bildungssystem dargelegt. Zuletzt werden ausgewählte Ergebnisse der eben erwähnten Studie diskutiert.

2 Zeit, Bildung und Lernen

Zeit spielt in Lebenswelt und Gesellschaft eine zentrale Rolle, denn als *soziale Konstruktion* strukturiert sie das Denken und Handeln der Menschen (Elias 1984). Obwohl der Mensch keinen Zeitsinn besitzt, ist er zur Wahrnehmung von Zeit fähig. Als Alltagsphänomen – so macht es den Eindruck – wird die Zeit jedoch selten beachtet und erhält häufig nur dann Aufmerksamkeit, wenn es zu zeitlichen Herausforderungen, wie etwa Zeitdruck, kommt.

Zeit hat für den Menschen zwar eine klare Bedeutung, etwa in Form der Uhrzeit, die Arbeits- und Privatleben, Beruf und Studium usw. strukturiert, ein allgemein gültiges Verständnis scheint jedoch zu fehlen, wie etwa die unterschiedlichen Definitionen oder Zeitdiskurse zeigen (Fischer & Wiegandt 2012). Damit lässt sich Zeit als *konkreter und abstrakter Begriff* auffassen, wie klassisch gewordene Zitate wie „Was ist also die Zeit? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es, wenn ich es aber einem, der mich fragt, erklären sollte, weiß ich es nicht" (Augustinus) oder „Zeit ist relativ" (Albert Einstein) veranschaulichen.

Die Bedeutung von *Zeit in der Pädagogik* ist Gegenstand zahlreicher Analysen (Lüders 1995; Schönbächler et al. 2010). Darin wird die Zeitlichkeit von Bildung und Lernen zwar aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, es liegen aber weder eine

temporale Bildungstheorie noch eine temporale Lerntheorie vor (Brinkmann 2020, S. 197; Schmidt-Lauff 2020, S. 67). Dieser Befund gilt auch für die *Weiterbildung* (Gruber & Zeuner 2020; Kade & Seitter 2010). Dort wird Zeit in unterschiedlichen Kontexten (z. B. Didaktik, Methodik, Lernen, organisationale Settings) diskutiert, wobei das Verhältnis von Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung und Zeit noch ungeklärt ist (Schmidt-Lauff 2018). In den Nachbardisziplinen der Pädagogik, insbesondere in der Soziologie, werden *Zeitkonzepte* diskutiert (Herrmann 2009, S. 22–25), die auch für das Lernen im berufsbegleitenden Studium anschlussfähig gemacht werden können. Dazu gehören bspw. die subjektive und objektive Zeit, die Eigenzeit und Systemzeit. Die *subjektive Zeit* bezieht sich auf die individuelle Zeiterfahrung der Menschen in der Lebenswelt, die sich nicht verallgemeinern lässt. Die *objektive Zeit* bezieht sich auf die kollektiven Zeitstrukturen in der Gesellschaft, die für alle Menschen wirkmächtig sind. Die *Eigenzeit* beschreibt die konkrete Zeit, die ein Mensch braucht, um einen Handlungsprozess idealtypisch vom Beginn bis zum Ende zu durchlaufen. Die *Systemzeit* beschreibt die abstrakte Zeit eines Systems, wie etwa das der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme (z. B. das Bildungssystem), an der sich die Menschen orientieren.

Vor diesem Hintergrund kann an das Verständnis von *Lernen als Prozess*, das sich an unterschiedlichen Stellen in der Pädagogik und in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung finden lässt (Nuissl 2006, S. 219–222; Schmidt-Lauff 2012), angeschlossen werden. Vor dem Hintergrund einschlägiger Lerntheorien (Illeris 2010) handelt es sich dabei um einen individuellen wie sozialen Prozess, in dem sich – je nach Perspektive – die Aneignung von Wissen, Entwicklung von Kompetenzen, Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses durch (Selbst-)Reflexion, Erfahrung, Sinnbildung oder Transformation im Kontext der Biografie vollzieht (Hof 2020, S. 181 f.). Auf dieser Basis kann an Ansätzen, welche die Zeitlichkeit des Handelns beschreiben (Held & Geißler 1995), angeknüpft werden. In diesem Sinne kann *Lernen als zeitlicher Handlungsprozess*, der sich in verschiedenen Schritten vollzieht, konzeptualisiert werden. Mittels dieser – näherungsweisen – Konzeptualisierung lässt sich zwar nicht genau bestimmen, wie kurz oder lang ein Lernprozess in seiner Summe ist oder in seinen einzelnen Teilen dauert, jedoch eine analytische Vorstellung davon schaffen, dass Zeit eine elementare Ressource darstellt, damit der Lernprozess in seiner Gesamtheit und in den dafür notwendigen Einzelschritten gelingen kann. Folglich können Störungen oder Unterbrechungen dazu führen, dass sich dieser Prozess verzögert oder sogar misslingt.

Mit Blick auf die eben genannten Zeitkonzepte können auf der *subjektiven Ebene* zum einen die *Eigenzeit*, die ein Mensch zum Lernen braucht, und zum anderen die *Zeiterfahrung*, die er beim Lernen macht, unterschieden werden. So spricht Brinkmann in Anlehnung an Gerhard Buck bspw. von der „Zeit des Lernens“ als „Zeitraum […] zwischen Vergangenem, Gewusstem und Gekonntem […] und dem in Lernprozessen Erwarteten“ und der „Zeit im Lernen“ als „erlebte Zeit […] als Langeweile und Kurzweil, im Flow, im Erinnern, Vergessen und Antizipieren“ (2020, S. 197). Dagegen können auf der *objektiven Ebene* zum einen die gesellschaftlichen und zum anderen

die organisationalen *Zeitstrukturen*, die bspw. durch Stunden- und Prüfungspläne von der Hochschule vorgegeben werden, genannt werden.

3 Zeitliche Herausforderungen in Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem

Wie eben dargestellt, ist nicht nur der Begriff der Zeit selbst, sondern auch das dazugehörige Begriffsfeld komplex. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel das Phänomen des *Zeitdrucks* als eine typische zeitliche Herausforderung im Kontext des berufsbegleitenden Studiums anhand ausgewählter Perspektiven genauer betrachtet. Dabei wird der Fokus nicht auf den *individuell bedingten* Zeitdruck gerichtet, der im Sinne eines ökonomisch gedachten Zeitmanagements aus einem ineffektiven oder ineffizienten Umgang mit Zeit resultiert, weil Zeit sprichwörtlich verschwendet oder verloren wird, anstatt sie zu sparen oder zu gewinnen, sondern auf den *strukturell bedingten* Zeitdruck, der auf Entwicklungen in Lebenswelt, Gesellschaft und im Bildungssystem zurückzuführen ist. Vor diesem Hintergrund kann der Zeitdruck einerseits mit der *grundsätzliche Zeitknappheit* und andererseits auf die *Verknappung der Zeit aufgrund der Beschleunigung,* die eine *Flexibilisierung der Zeitregime* bedingt, erklärt werden.

3.1 Zeitknappheit und Beschleunigung

Erstens gilt *Zeit als knappes Gut in Lebenswelt, Gesellschaft und im Bildungssystem*. So ist es eine Tatsache, dass die Zeit der Menschen begrenzt ist. Daraus entsteht eine Differenz zwischen der (potenziell zur Verfügung stehenden) Weltzeit und der (tatsächlich zur Verfügung stehenden) Lebenszeit, welche die Menschen in ihrem Denken und Handeln nachhaltig beeinflusst (Blumenberg 1986). Dieses Knappheitsverhältnis beschäftigt auch die Pädagogik (Haan 1996) und die Weiterbildung (Seitter 2017), bspw. mit der Frage nach den Zielen, Inhalten oder Rahmenbedingungen angesichts der – ebenfalls begrenzten – Lernzeit. Aus diesem Blickwinkel kann die Zeit als knappes Gut verstanden werden, weil die Menschen nicht in der Lage sind, alle Möglichkeiten, die ihnen die Welt potenziell zu bieten hat, auszuschöpfen.

Zweitens *gilt Zeit in der Moderne als Ressource im ökonomischen Sinn* (Zeit ist Geld), die im Zuge der Rationalisierung mit Verfahren und Techniken des Zeitmanagements verwaltet werden kann. Im Rahmen dieser Entwicklung wird Zeit zur Ressource im Bildungssystem der ökonomisierten Gesellschaft gemacht: „Im temporalen Regime der Moderne wird Lernen auf Effizienz, Effektivität und Erfolg verpflichtet – lebenslang“ (Brinkmann 2020, S. 198). Die grundsätzliche Knappheit der Zeit in Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem führt demnach dazu, dass die Menschen beim Handeln – und damit auch beim Lernen – unter Zeitdruck stehen, weil sie sprichwörtlich nicht alle Zeit der Welt, sondern nur die begrenzte Zeit des Lebens haben. Das neuartige Phänomen des sog. „fear of missing out“ (FOMO) im digitalen Zeitalter könnte vor diesem Hintergrund (auch) als Angst davor interpretiert werden, die tatsächlich zur Verfügung stehende Zeit nicht optimal zu nutzen bzw. genutzt zu

haben. Alternative Konzepte, die Zeit als gesellschaftlichen oder politischen Faktor verstehen, wie sie etwa die Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (vgl. DGfZP 2003) vorschlägt, dringen nur sehr langsam ins Bewusstsein vor.

Drittens wird eine *Beschleunigung von Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem* diagnostiziert (Baier 2000). Rosa (2020) versteht unter dem Begriff der Beschleunigung „ein verbindendes Kernelement aller modernen Gesellschaften". Dieses Phänomen ließe sich „seit dem 18. Jahrhundert in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in der Wirtschaft, in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung, aber auch in der alltäglichen Lebensführung beobachten" (Rosa 2020, S. 61). Rosa argumentiert: „Der Begriff der Beschleunigung umfasst dabei *drei logisch und analytisch unterscheidbare Phänomenbereiche*, die erst in ihrem Zusammenwirken die moderne Beschleunigungsgesellschaft hervorbringen" (ebd., Herv. M. G.). Dabei differenziert er:

- „[E]rstens, die *technische Beschleunigung*, welche insbesondere die gewaltigen Tempogewinne im Transportwesen, in der Kommunikation und Informationsübermittlung und schließlich in der Produktion von Gütern und zum Teil auch Dienstleistungen beschreibt. Durch technische Beschleunigung zielgerichteter Prozesse werden systematisch Zeitressourcen eingespart und für andere Tätigkeiten freigesetzt.
- Davon unterscheiden lässt sich zweitens die *Beschleunigung des sozialen Wandels*, d. h. die Steigerung der Veränderungsraten in den Wissens- und Praxisformen, in den Handlungsmustern und Assoziationsverhältnissen moderner Gesellschaften. Diese Veränderungen sind nicht zielgerichtet, ihre Dynamisierung bedeutet eine abnehmende Stabilität der Hintergrundbedingungen des Lebens und Handelns. Die Akteure müssen sich infolgedessen auf sich immer rascher verändernde Verhältnisse einstellen.
- Drittens schließlich sind moderne Gesellschaften auch durch eine *Steigerung des Lebenstempos* gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass soziale Akteure versuchen, die Zahl der Erlebnis- und/oder Handlungsepisoden pro Zeiteinheit (also etwa pro Tag, Jahr oder auch in ihrem Leben) systematisch zu erhöhen" (ebd., Herv. M. G.).

Seiner Ansicht nach „sind moderne Gesellschaften durch wachsende Zeitknappheit gekennzeichnet" (ebd., S. 62), mit Zeitdruck im Arbeits- und Privatleben sowie beim Handeln und Lernen als spürbare Folge. Im Umgang damit nutzten die Menschen *drei Strategien:* „Zum Ersten versuchen sie die Handlungsgeschwindigkeit selbst zu erhöhen (etwa im Fast Food, Speed-Dating oder Power-Nap), zum Zweiten versuchen sie die Handlungssequenzen so zu synchronisieren, dass dazwischen keine Pausen, Warte- oder Leerzeiten entstehen, und zum Dritten setzen sie Multitaskingstrategien ein, um die Tätigkeitsmenge zu erhöhen" (ebd., S. 61). Der Zeitdruck resultiert demnach aus der Beschleunigung von Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem, die in einen beschleunigten Umgang mit Zeit beim Handeln – und damit auch beim

Lernen – im Sinne der eben genannten Strategien mündet, um die Verknappung der Zeit zu bewältigen.

3.2 Flexibilisierung der Zeitregime

Im Kontext der Globalisierung ist eine räumliche und zeitliche Entgrenzung in Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem zu beobachten, die insbesondere von der fortschreitenden Digitalisierung angetrieben wird. Diese Entwicklung hat u. a. eine *Flexibilisierung* des Handelns – und damit auch des Lernens – zur Folge (Iller 2020). „Als Flexibilisierung wird der Prozess des Einstellens auf veränderte Bedingungen und Beweglichkeit im Anpassungsprozess bezeichnet. Der Vorgang kann aktiv (flexibilisieren) oder passiv (flexibilisiert werden) stattfinden und sich auf zeitliche und räumliche Bedingungen wie auch auf Verhaltensweisen von Menschen beziehen“ (ebd., S. 130). Eine Folge der Flexibilisierung ist die Entwicklung einer situativen Identität im Sinne eines Anpassungsprozesses an die sich immer schneller wandelnden Verhältnisse (Rosa 2020). Mit Blick auf die Sozialfigur des flexiblen Menschen (Sennett 1998) folgt daraus eine Zerstückelung von Lebensentwürfen, denn der Mensch ist im Kapitalismus sprichwörtlich nicht mehr Herr seiner Zeit, sondern muss situativ handlungsfähig sein und bleiben. „Das entscheidende Flexibilisierungspotential steckt also in den Menschen, in ihrer Bereitschaft, aber auch ihrer zeitlichen und räumlichen Verfügbarkeit sowie ihrer Kompetenz im Umgang mit den vielfältigen Anforderungen“ (Iller 2020, S. 130). Typisch dabei ist „die Wahrnehmung eines ‚rasenden Stillstandes‘, d. h. einer Situation, in der die Subjekte von Jahr zu Jahr schneller rennen und mehr leisten müssen, ohne voranzukommen, d. h. nur um ihren Platz zu halten und nicht zurückzufallen“ (Rosa 2020, S. 62).

Unter diesen Vorzeichen „entwickeln sich neue Lebensentwürfe, die nach einer ersten Bildungsphase in die Erwerbsarbeit eintreten, diese unterbrechen, um Zeit für die Familie zu haben und parallel eine weitere Bildungsphase beginnen oder mit reduzierter Arbeitszeit alle drei Lebensbereiche miteinander verbinden“ (Iller 2020, S. 132). Dabei müssen berufsbegleitend Studierende zwischen verschiedenen *Zeitregimen*, bspw. im beruflichen, privaten oder Bildungsbereich, agieren: „Studierende haben vor dem Erststudium einen Beruf erlernt und gearbeitet, sie haben bereits eine Familie gegründet oder beginnen im höheren Alter ein Zweitstudium. Die Erfahrungen aus diesen Lebenswelten, die nicht schulischer Natur sind, führen zu sehr heterogenen Lebenslagen, die sich in jeweils unterschiedlichen Zeitmustern mit entsprechenden Konsequenzen manifestieren“ (Heiland 2020, S. 281). Dabei „ist Lernen in vielfältiger Weise eingebunden in einen sozialen – beruflichen oder privaten – Zusammenhang, in und mit dem die Lernbemühungen ausgehandelt, abgeglichen, legitimiert werden müssen. Das soziale Lernumfeld kann dabei unterstützend oder behindernd wirken, daher sind soziale Abstimmungsprozesse (kollegiale und/oder familiäre Unterstützung, Absprachen, Freistellungen, Flexibilitäten, etc.) mit Blick auf die Aufrechterhaltung der eigenen Lernanstrengung in diesem Kontext besonders wichtig“ (Seitter 2017, S. 11). So stellt Seitter mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung fest, dass „die Zeitthematik vor allem eine Frage von Zeitkonkurrenz, Zeit-

verausgabung und Lernzeitqualität mit entsprechenden Vereinbarkeitskonflikten, Prioritätensetzungen und Aushandlungsprozessen, effizienter Lernzeitnutzung und (berufs-)biographischen Passungsmöglichkeiten" ist (ebd.).

Resümierend heißt das für die Pädagogik und die Weiterbildung, „von einer doppelten Unsicherheit ausgehen zu müssen, nämlich weder das Ziel und das Ergebnis individueller Bildungs- und Lernprozesse noch den gesellschaftlichen Prozess der beschleunigten Veränderung kennen zu können. Bildung und Lernen werden nunmehr als individuelle, offene und kontingente Prozesse konzeptioniert. Kontingenz, Diskontinuität und Beschleunigung des Lernens gehören zur Erfahrung der Moderne" (Brinkmann 2020, S. 199). Bildung und Lernen müssten – so ein Gegenargument – als Verzögerung wirken, um die Reflexion und Kritik an den sich immer schneller wandelnden Verhältnissen zu ermöglichen (Dörpinghaus & Uphoff 2012). Mit Blick auf die eben beschriebenen zeitlichen Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums ist ein Konzept anschlussfähig, das sich im Kontext von Bildung, Lernen und Nachhaltigkeit entwickelt hat, nämlich der *Zeitwohlstand*. Dieser Begriff wird mit dem Befreien von zeitlichen Zwängen (z. B. in der Arbeitswelt), der Selbstbestimmung und Verfügung über die eigene Zeit (z. B. zwischen Beruf und Studium) – bspw. genügend oder sogar mehr Zeit zu haben, als man braucht (z. B. für das Lernen) – verknüpft (Konzeptwerk Neue Ökonomie 2013).

4 Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den zeitlichen Herausforderungen – unter besonderer Berücksichtigung des Zeitdrucks – im Kontext des berufsbegleitenden Studiums der Sozialen Arbeit dargelegt. Dafür wurden Fachkräfte, welche den berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg absolvieren, dazu aufgefordert, in einem Fragebogen ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit Zeit zu reflektieren (zur Methodik der Befragung vgl. Schöpf 2022 in diesem Band).

4.1 Zeitdruck

In einem ersten Schritt wurde nach der *Intensität des Zeitdrucks im Studium* gefragt. Den Zeitdruck im Studium empfinden 68 Prozent der Befragten als tendenziell „hoch" (22 Prozent „hoch", 46 Prozent „eher hoch"). 26 Prozent empfinden ihn als „mittelmäßig" und 6 Prozent als tendenziell niedrig („eher niedrig"). Hier wird deutlich, dass diese zeitliche Herausforderung die Mehrzahl der Befragten betrifft.

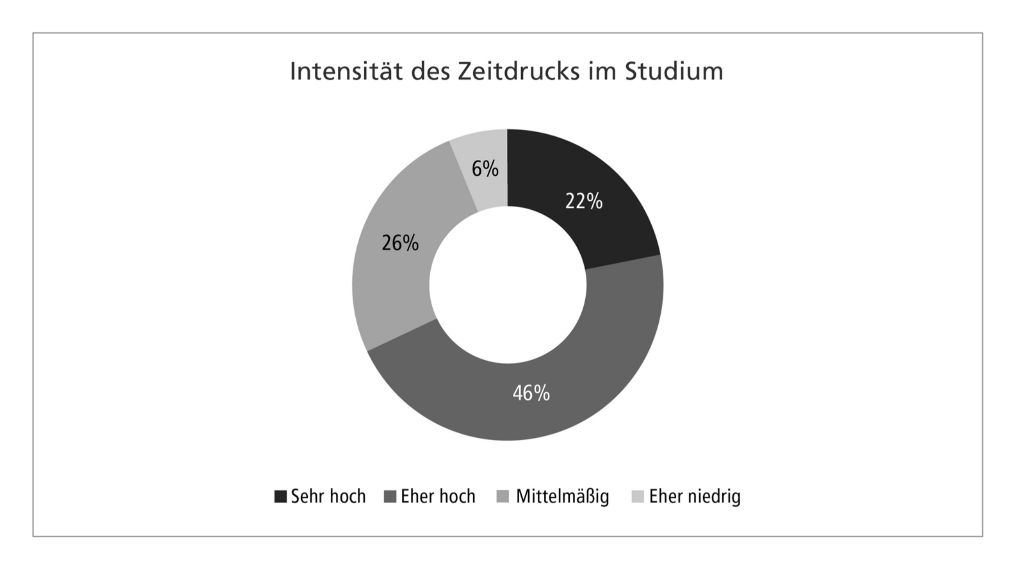


Abbildung 1: Intensität des Zeitdrucks im Studium

Als *Ursachen des Zeitdrucks im Studium* geben 65,7 Prozent der Befragten an: „Das Studium nimmt (zu) viel Zeit in Anspruch“, 55,7 Prozent: „Meine Berufstätigkeit nimmt (zu) viel Zeit in Anspruch“, 24,3 Prozent: „Meine familiären Aktivitäten nehmen (zu) viel Zeit in Anspruch“, 12,7 Prozent: „Meine privaten Aktivitäten nehmen (zu) viel Zeit in Anspruch“ und 18,6 Prozent gaben „Sonstiges“ an. Hier wird deutlich, dass vor allem die Zeitknappheit in Studium und Berufstätigkeit für den Zeitdruck unter Befragten verantwortlich ist.

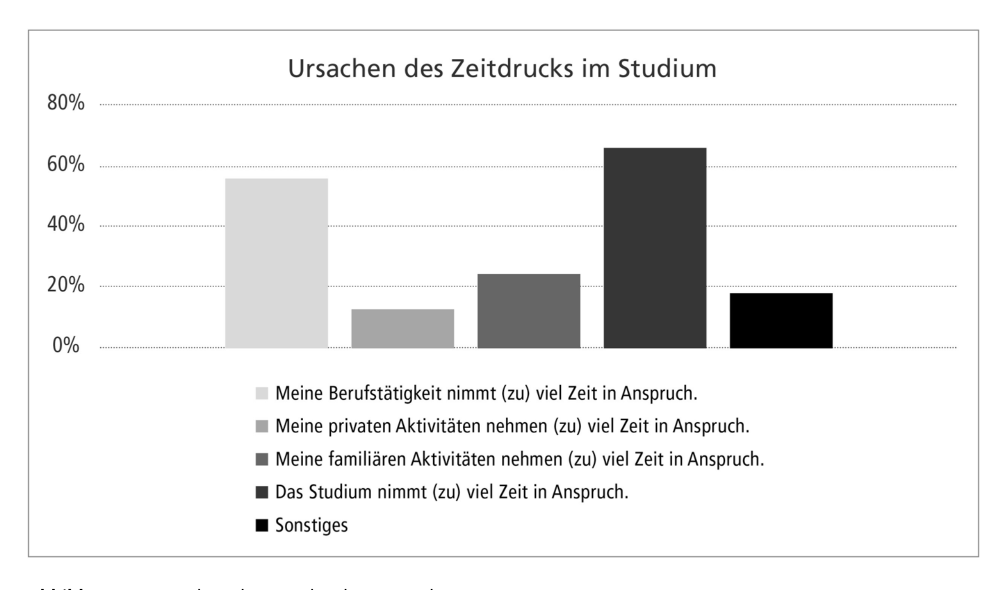


Abbildung 2: Ursachen des Zeitdrucks im Studium

Vor diesem Hintergrund rücken die Zeitstrukturen, in die Beruf und Studium eingebettet sind, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So müssen berufsbegleitend Studierende zwischen verschiedenen *Zeitregimen* agieren (Heiland 2020). Dabei lassen sich bspw. die *zeitliche Ordnung*, die aus rechtlichen und politischen Vorgaben der Institution bzw. Organisation (z. B. Hochschule, soziale Einrichtung) resultiert, und die daraus entstehende *Zeitkultur* (z. B. zeitliche Normen und Prinzipien), die sich in der Erfahrung und im Umgang mit Zeit innerhalb dieses Rahmens niederschlägt, unterscheiden. Als soziale Tatsachen prägen diese Phänomene (z. B. in Form der Orientierung an Arbeits-, Stunden- und Prüfungsplänen) das Denken, Fühlen und Handeln der Studierenden.

Auf die Frage nach dem *Umgang mit Zeitdruck im Studium* antworten 26,4 Prozent mit „Ich versuche so schnell wie möglich zu arbeiten", 36,1 Prozent mit „Ich versuche so schnell wie möglich zu lernen", 9,7 Prozent mit „Ich nehme an weniger Lehrveranstaltungen teil als vorgesehen und/oder gewünscht", 70,8 Prozent mit „Ich verzichte auf Freizeitaktivitäten", 44,4 Prozent mit „Ich verzichte auf Urlaub", 62,5 Prozent mit „Ich verzichte auf Ruhepausen während des Tages", 34,7 Prozent mit „Ich schlafe weniger" und 41,7 Prozent mit „Ich habe meine Arbeitszeit reduziert".

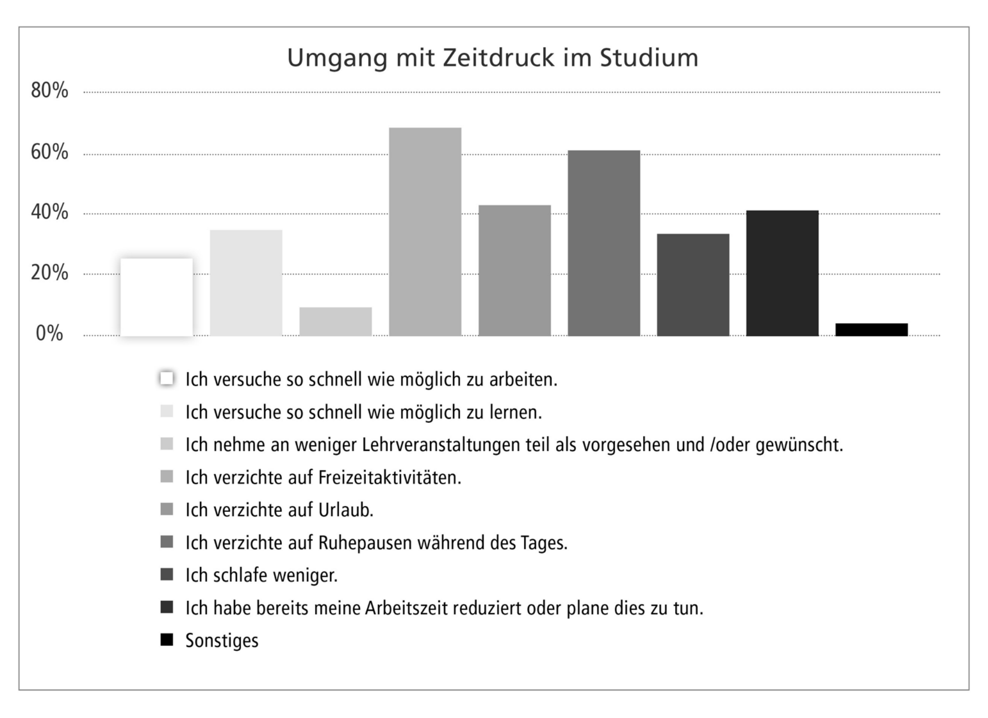


Abbildung 3: Umgang mit Zeitdruck im Studium

In den genannten Handlungsstrategien der Befragten zur Bewältigung der zeitlichen Belastungen ist die Beschleunigung und Flexibilisierung des Handelns und Lernens erkennbar. Dabei bedienen sich die Studierenden unterschiedlicher Mechanismen

der zeitlichen Optimierung, wie etwa der Erhöhung des Tempos (z. B. schneller handeln und lernen) oder dem Verzicht auf Erholung und/oder Freizeit. Wie bereits gezeigt, reduziert der kleinere Teil der Befragten die Arbeitszeit, während der größere Teil den zeitlichen Aufwand im familiären und privaten Bereich minimiert (vgl. Schöpf 2022 in diesem Band).

4.2 Zeitkonflikte

Aufgrund der Doppelbelastung von Beruf und Studium geben die Befragten an, dass es zu zeitlich bedingten Konflikten kommen kann, aber nicht muss. Dabei können drei Arten solcher Zeitkonflikte unterschieden werden: *berufliche Zeitkonflikte*, *familiäre Zeitkonflikte* und *private Zeitkonflikte*. So geben 39,2 Prozent der Befragten an, dass es nie zu *beruflichen Zeitkonflikten* kommt, 23 Prozent, dass dies fast nie, 27 Prozent, dass dies ab und zu, 6,8 Prozent, dass dies regelmäßig, 1,4 Prozent, dass dies häufig, und 1,4 Prozent, dass dies sehr häufig der Fall ist. 18,9 Prozent der Befragten geben an, dass es nie zu *familiären Zeitkonflikten* kommt, 20,3 Prozent, dass dies fast nie, 23 Prozent, dass dies ab und zu, 13,5 Prozent, dass dies regelmäßig, 10,8 Prozent, dass dies häufig, 9,5 Prozent, dass dies sehr häufig, und 2,7 Prozent, dass die immer zutrifft. 24,3 Prozent der Befragten geben an, dass es nie zu *sonstigen privaten Zeitkonflikten* kommt, 23 Prozent, dass dies fast nie, 21,6 Prozent, dass dies ab und zu, 13,5 Prozent, dass dies regelmäßig, 4,1 Prozent, dass dies häufig, 8,1 Prozent, dass dies sehr häufig, und 2,7 Prozent, dass dies immer geschieht.

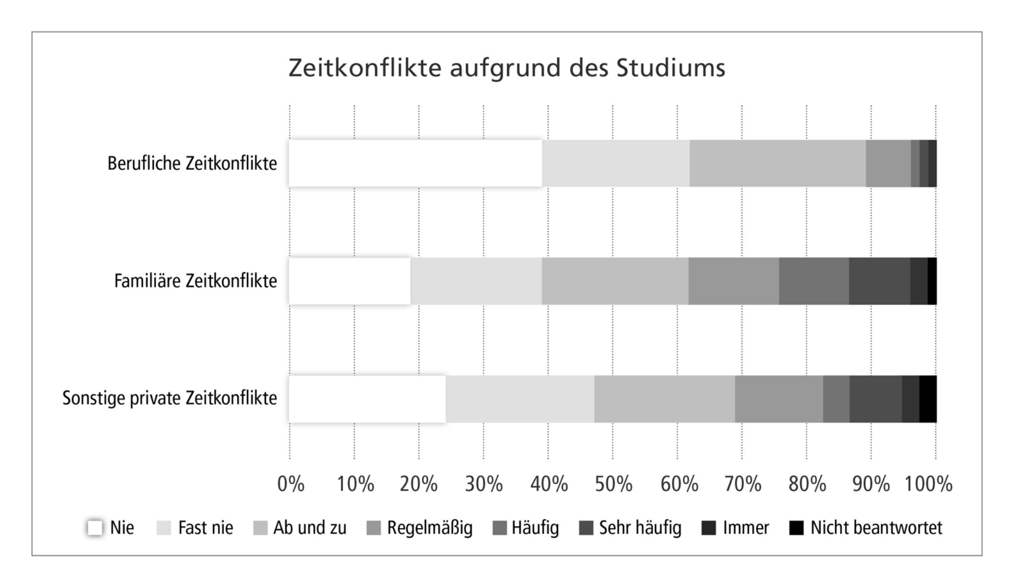


Abbildung 4: Zeitkonflikte aufgrund des Studiums

Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass einerseits Beruf, Studium und/oder Freizeit von der Mehrheit der Befragten klar voneinander getrennt werden können, und dass andererseits im familiären und privaten Umfeld flexibler agiert werden

kann/muss als im beruflichen Bereich – nicht zuletzt, weil die Berufstätigkeit die Existenzgrundlage bildet und Familie, Studium und/oder Freizeit (mit-)finanziert. Diese Annahme deckt sich auch mit den Handlungsstrategien der Befragten, um Zeitdruck zu vermeiden, welche der Berufstätigkeit die oberste Priorität einräumen (siehe Abbildung 9).

Als interessant erweist sich auch der *zeitliche Mehraufwand, den die Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen* haben. 20 Prozent der Befragten geben an, dass sie Wochenenden, Feier- und Urlaubstage außerhalb der Teilnahme an den regulären Lehrveranstaltungen für das Studium aufwenden (müssen), 33 Prozent, dass dies sehr häufig, 12 Prozent, dass dies häufig, 24 Prozent, dass dies regelmäßig, und nur 11 Prozent, dass dies ab und zu, fast nie oder nie der Fall ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Mehrheit der Studierenden in Vollzeit berufstätig ist, lässt sich ebenfalls darauf schließen, dass die Berufstätigkeit zu Lasten des familiären und privaten Bereichs geht.

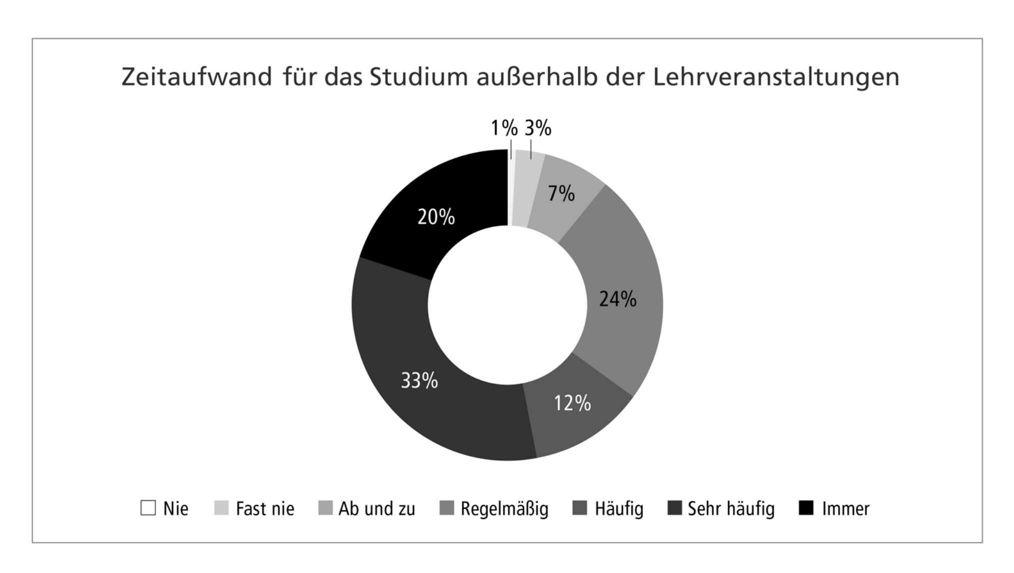


Abbildung 5: Zeitaufwand für das Studium außerhalb der Lehrveranstaltungen

4.3 Zeitwohlstand

Ein weiterer interessanter Faktor ist das bereits erwähnte Konzept des Zeitwohlstands. Hinsichtlich der Einschätzung der *vorhandenen Zeitressourcen im Studium* antworten 51 Prozent der Befragten, dass sie weniger Zeit, und 11 Prozent, dass sie viel weniger Zeit für ihr Studium hätten, als sie bräuchten. 33 Prozent der Befragten geben an, dass sie genau die Zeit hätten, die sie für ihr Studium bräuchten, und 5 Prozent, dass sie mehr Zeit für ihr Studium hätten, als sie dafür bräuchten.

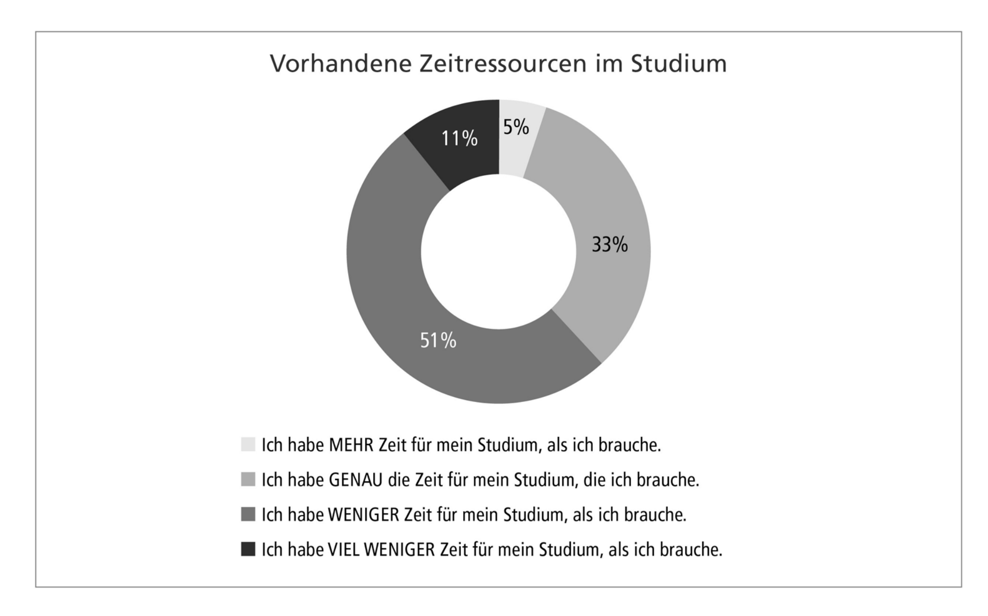


Abbildung 6: Vorhandene Zeitressourcen im Studium

Hinsichtlich der Einschätzung der *sinnvollen Zeitnutzung im Studium* antworten 48 Prozent der Befragten tendenziell zustimmend (10 Prozent „Stimme völlig zu", 38 Prozent „Stimme eher zu"), 32 Prozent neutral („Stimme weder zu noch nicht zu") und 20 Prozent tendenziell ablehnend (5 Prozent „Stimme gar nicht zu", 15 Prozent „Stimme eher nicht zu").

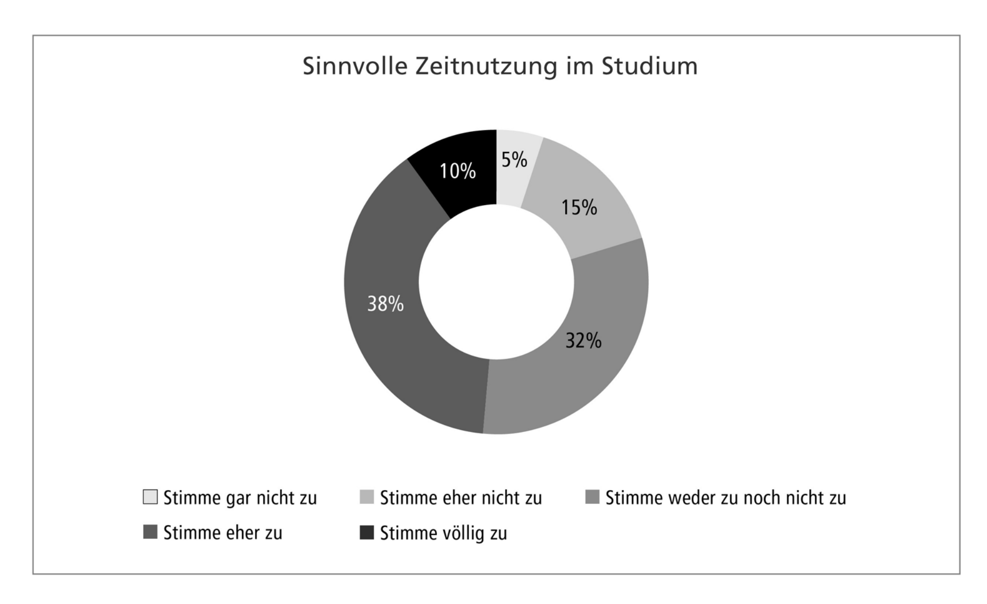


Abbildung 7: Sinnvolle Zeitnutzung im Studium

Hinsichtlich der Wahrnehmung der *Zeitfreiheit im Studium* antworteten 42 Prozent tendenziell zustimmend (8 Prozent „Stimme völlig zu", 34 Prozent „Stimme eher zu"), 20 Prozent neutral („Stimme weder zu noch nicht zu") und 38 Prozent tendenziell ablehnend (7 Prozent „Stimme gar nicht zu", 31 Prozent „Stimme eher nicht zu").

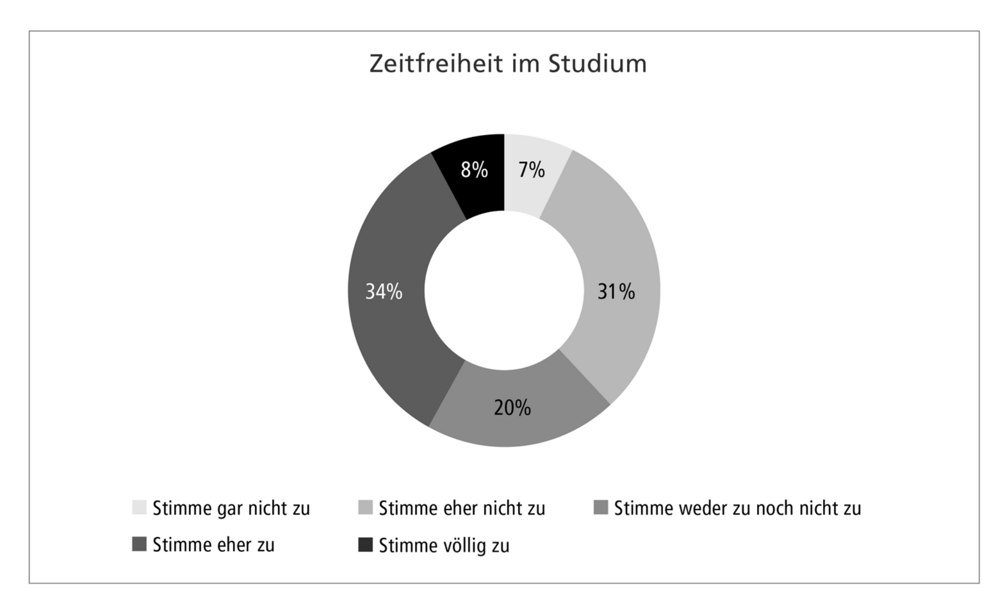


Abbildung 8: Zeitfreiheit im Studium

Hier wird deutlich, dass die Mehrzahl der Befragten zwar über zeitliche Ressourcen verfügt, der Zeitwohlstand im Sinne einer freien, selbstbestimmten und sinnvollen Nutzung dieser Ressourcen aber als prinzipiell gering einzuschätzen ist. Diese Beobachtung deckt sich mit den Angaben der Befragten zum Zeitdruck und zu den daraus resultierenden Zeitkonflikten, die beide dazu führen, dass der zeitliche Spielraum der berufsbegleitenden Studierenden sicht- und spürbar eingeschränkt ist.

5 Fazit und Diskussion

Die bisherigen Ausführungen haben zeitliche Herausforderungen – unter besonderer Berücksichtigung des Zeitdrucks – im Kontext des berufsbegleitenden Studiums aus theoretischer und empirischer Perspektive diskutiert. Dabei zeigte sich, dass *Zeit* auf der einen Seite als *ermöglichender Faktor*, auf der anderen Seite als *belastender Faktor* zu verstehen ist. Erstens wurde aufgezeigt, dass Zeit für Bildung und Lernen von Bedeutung ist. Zweitens konnten die grundsätzliche Zeitknappheit und die Beschleunigung von Lebenswelt, Gesellschaft und Bildungssystem mit der Folge der Flexibilisierung der Zeitregime als strukturell bedingte Ursachen des Zeitdrucks ausgemacht werden.

Drittens konnte herausgearbeitet werden, dass für Fachkräfte, die berufsbegleitend studieren, der Zeitdruck, der nicht zuletzt aus der Doppelbelastung von Beruf und Studium resultiert, eine zeitliche Herausforderung darstellt. Beim Umgang mit diesem Zeitdruck kommen unterschiedliche Handlungsstrategien zum Tragen, wobei die oberste Priorität auf der Berufstätigkeit liegt und die Zeit zu Lasten des familiären und privaten Umfelds geht.

Die eben genannten Ergebnisse spiegeln sich auch in einer qualitativen Studie zu zeitlichen Herausforderungen von berufsbegleitend Studierenden der Sozialen Arbeit wider (Görtler 2021). Die Mehrzahl der Befragten gab in diesem Kontext an, dass sie den Umgang mit Zeitdruck und Zeitkonflikten zwischen Berufstätigkeit und Studium erst lernen mussten. Die Befragten sahen sich mit beruflichen, privaten und persönlichen *Zeitkonflikten* konfrontiert, die individuell unterschiedlich bewältigt werden mussten. Insbesondere drei zeitliche Herausforderungen und individuell unterschiedliche Konstellationen, die daraus entstehen können, ließen sich herausarbeiten: die *familiäre Situation* (z. B. Partnerschaft, Kinder, alleinerziehend – aber auch: Zufriedenheit mit der familiären Situation), die *berufliche Situation* (z. B. Vollzeit- oder Teilzeitstelle, befristete oder unbefristete Anstellung, Nebenjob, Ehrenamt – aber auch: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation) und die *persönliche Situation* (z. B. Belastbarkeit, Motivation, Stress – aber auch: Überforderung in Beruf und/oder Studium).

In der qualitativen Studie wurden ebenfalls Handlungsstrategien zur Bewältigung der zeitlichen Herausforderungen sichtbar. Der Umgang mit Zeit wurde im beruflichen Kontext in erster Linie im Sinne des Zeitmanagements praktiziert, um das Handeln und Lernen zu beschleunigen, effektiv und effizient zu gestalten usw. Als Kompensationsstrategien werden mitunter der Verzicht auf Freizeit (z. B. Aktivitäten mit der Familie und/oder Freunden, Hobbys) und Schlaf sowie die Reduktion der Arbeitszeit – sofern die betrieblichen und finanziellen Rahmenbedingungen das erlauben – genannt. Mit Blick auf die Bewältigung der zeitlichen Herausforderungen spielen die mit der Arbeitsstelle getroffenen Regelungen eine wichtige Rolle, um Freiräume für das Lernen zwischen Berufstätigkeit und Studium zu behalten oder überhaupt erst zu schaffen, ohne auf die bereits genannten Kompensationsstrategien zurückgreifen zu müssen. Dabei spielt aus Sicht der Arbeitsstelle nicht zuletzt die nicht oder nicht mehr im erwarteten Ausmaß vorhandene Flexibilität der berufstätigen und zugleich studierenden Personen (z. B. weil Lehrveranstaltungen, Selbstlernphasen oder Prüfungen langfristig geplant werden müssen und damit die kurzfristige Übernahme von Diensten nicht oder kaum noch praktikabel ist) eine entscheidende Rolle, sodass noch Mittel und Wege gefunden werden müssen, um diese Situation für alle Seiten zufriedenstellend zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

Baier, L. (2000). Keine Zeit! 18 Versuche über die Beschleunigung. München: Kunstmann.

Blumenberg, H. (1986). Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

[BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht. Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen. Bonn.

Brinkmann, M. (2020). Lernen. In S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebenslauf. Ein Glossar, S. 197–202. Bielefeld: transcript.

[DGfZP] Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2003). Zeit für Zeitpolitik. Bremen: Atlantik.

Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: WBG.

Elias, N. (1984). Über die Zeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fischer, E. P. & Wiegandt, K. (Hrsg.) (2012). Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens. Frankfurt/Main: Fischer.

Görtler, M. (2021). Weiterbilden unter Zeitdruck? Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 1, S. 35–37.

Gruber, E. & Zeuner, C. (2020). Erwachsenenbildung und Zeit. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 41, S. 01-2-01-6. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf (Zugriff am: 19.10.2021).

Haan, G. (1996). Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim, Basel: Beltz.

Held, M. & Geißler, K. A. (Hrsg.) (1993). Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Stuttgart: S. Hirzel.

Heiland, H.-G. (2020). Studium. In S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebenslauf. Ein Glossar, S. 281–285. Bielefeld: transcript.

Herrmann, A. (2009). Geordnete Zeiten? Grundlagen einer integrativen Zeittheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Hof, C. (2020). Lebenslanges Lernen. In S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebenslauf. Ein Glossar, S. 179–184. Bielefeld: transcript.

Iller, C. (2020). Flexibilisierung. In S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebenslauf. Ein Glossar, S. 129–134. Bielefeld: transcript.

Illeris, K. (2010). Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jacobs, S. & Sanders, C. M. (2014). Die beschleunigte Hochschule. Eine Bildungskritik. In J. Tremmel (Hrsg.), Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik, S. 293–325. Wiesbaden: Springer VS.

Kade, J. & Seitter, W. (2010). Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit. Einleitung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Pädagogik, 56(3), S. 303–304.

Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2013). Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben. München: oekom.

Lüders, M. (1995). Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung, 396.

Nuissl, E. (2006). Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In E. Nuissl (Hrsg.), Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, DIE spezial, S. 217–232. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Rosa, H. (2020). Beschleunigung. In S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebenslauf. Ein Glossar, S. 61–65. Bielefeld: transcript.

Schinkel, S., Hösel, F., Köhler, S.-M., König, A., Schilling, E., Schreiber, J., Soremski, R. & Zschach, M. (Hrsg.) (2020). Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar. Bielefeld: transcript.

Schmidt-Lauff, S. (2012). Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 6. Aufl., S. 319–338. Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Lauff, S. (2020). Bildung. In: S. Schinkel et al. (Hrsg.), Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar, S. 347–352. Bielefeld: transcript.

Schönbächler, M.- T., Becker, R., Hollenstein, A. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2010). Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Festschrift für Walter Herzog. Bern: Haupt.

Schöpf, N. (2022). Work-Life-Balance – und wo bleibt das Lernen? Empirische Ergebnisse zur Vereinbarkeit von Arbeit, berufsbegleitendem Studium und Privatleben. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 63–86. Bielefeld: wbv Publikation.

Seitter, W. (2017). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In W. Seitter (Hrsg.), Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, S. 9–20. Wiesbaden: Springer VS.

Sennett, R. (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.

Berufsbegleitend studieren aus der Perspektive von Studieninteressierten, Dozierenden und Beratungsstellen: Bedarfserhebungen zu Flexibilisierung, Digitalisierung und Angeboten für Studierende mit Migrationshintergrund

Sonja Haug, Anna Scharf

Abstract

Die sozialwissenschaftliche Begleitforschung zum Projekt WANTED (Wissensmanagement, Aktualität, Netzwerk, Transfer, Entwicklung, Diversität) an der OTH Regensburg zielte auf die inhaltlichen Schwerpunkte Flexibilisierung bzw. Digitalisierung und Diversität der Zielgruppen, insbesondere im Hinblick auf Personen mit Migrationshintergrund. Zur Erhebung und Bewertung des Bedarfs und der Passgenauigkeit der geplanten Angebote wurden vier Erhebungen mit verschiedenen Stakeholdern durchgeführt: Weiterbildungsinteressierte, Dozierende berufsbegleitender Bachelorstudiengänge sowie Beratungsstellen für (Weiter-)Bildung. Bei der quantitativen und qualitativen Analyse zeigt sich ein Bedarf nach Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium sowie eine Erweiterung des Angebots an Auswahlmöglichkeiten, digitaler Lehre, Modularisierung und verbesserter Informationsverbreitung.

Verschlagwortung: Bedarfserhebung, berufsbegleitende akademische Weiterbildung, Flexibilisierung, Digitalisierung, Migrationshintergrund

1 Einleitung

Die Weiterentwicklung der berufsbegleitenden Studienangebote ist für die OTH Regensburg von besonderer Bedeutung und ist u. a. Bestandteil des vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Projekts WANTED.[1] Im Mittelpunkt dieses Projekts steht die Anpassung bestehender Weiterbildungsstrukturen, insbesondere auf Bachelorniveau, um dem individuellen Bedarf der Weiterbildungsinteressierten und -teilnehmenden dauerhaft gerecht zu werden. Die vorlie-

1 WANTED – Wissensmanagement, Aktualität, Netzwerk, Transfer, Entwicklung, Diversität, finanziert durch BayStMWFK, Förderlinie STEPS, Laufzeit 2019–2021, Projektleitung Sandra Bauer, Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW), Begleitstudie Prof. Dr. Sonja Haug und Anna Scharf, M. A., Institut für Sozialforschung und Technikfolgenabschätzung (IST).

gende Studie basiert auf der sozialwissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt WANTED.

Der Wissenschaftsrat zählt die hochschulische Weiterbildung zu der beruflichen Weiterqualifikation und dem lebenslangen Lernen. Dabei sieht dieser Bedarfsanalysen und generell Begleitforschung in der Weiterentwicklung der hochschulischen Weiterbildung als unabdingbar (Wissenschaftsrat 2019, S. 78). Auch die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) befindet, dass Bedarfsanalysen ein Bestandteil der Fortentwicklung der hochschulischen Weiterbildung sein sollten (u. a. DGWF 2017, S. 250). Vor diesem Hintergrund fanden an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg 2019 und 2020 mehrere Bedarfserhebungen statt. Diese dienten im Vorfeld der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Projekt WANTED zur Beurteilung, inwieweit geplante Maßnahmen zielgruppengerecht sind und wie passgenaue Lösungen aussehen könnten.

2 Fragestellung

Dem Projekt WANTED und der wissenschaftlichen Begleitforschung wird das Konzept des lebenslangen Lernens und der Ansatz „Aufstieg durch Bildung“ zugrunde gelegt (Wolter et al. 2016b, S. 19). Zielgruppen für diese Form der sozialen Mobilität sind hierbei Berufstätige, die entweder bereits ein abgeschlossenes Hochschulstudium haben oder einen Studienabschluss berufsbegleitend erwerben wollen. Bei der wissenschaftlichen Begleitforschung sollen zwei inhaltliche Aspekte der aktuellen Diskussion besonders hervorgehoben werden: erstens Flexibilisierung bzw. Digitalisierung und zweitens Diversität der Zielgruppen, insbesondere im Hinblick auf Personen mit Migrationshintergrund.

Im Rahmen der Digitalisierung verändern sich die Herausforderungen für Hochschulen (Dräger et al. 2014). So, eine These, wandelt sich nicht nur das Lernen und Lehren, sondern auch das gesamte Hochschulsystem. Insofern werden die Herausforderungen nicht nur im Bereich medientechnikunterstützter Lehr- und Lernformen entstehen, die unter den Stichworten Blended-Learning und E-Learning Eingang in die didaktische Gestaltung der Weiterbildungsangebote finden, sondern alle Elemente des Wissensmanagements und der Kommunikation sind davon betroffen. Am Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW) der OTH Regensburg sollen daher IT-gestützte Prozesse zur Optimierung des Wissensmanagements eingeführt werden.

Die Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ wächst stetig. In Regensburg haben mehr als 30 Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Ausländische Staatsangehörige verfügen hierbei im Unterschied zum bundesweiten Trend häufiger über eine Hochschulzugangsberechtigung als deutsche Staatsangehörige – und sind dennoch an Hochschulen in Regensburg unterrepräsentiert (Haug et al. 2014, S. 22). „Dem Umgang mit Migration in der Weiterbildung kommt insofern zentrale Bedeutung zu, als die sprachlichen und kulturellen Bildungsaktivitäten zur

Integration zugewanderter Erwachsener im Wesentlichen Aufgabe der Weiterbildung sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 160). Daher soll verstärkt darauf geachtet werden, inwieweit Angebote dieser Zielgruppe besser bekannt gemacht und Bedarfe berücksichtigt werden können. Auch soll untersucht werden, welche Angebote im Rahmen der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen sinnvoll wären.

Untersuchungsziel ist es, festzustellen, inwieweit geplante Veränderungen des Projekts WANTED passgenau sind. Hierzu werden zum einen OTH-interne Zielgruppen wie Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen der OTH Regensburg als auch OTH-externe Zielgruppen wie potenzielle Studierende und Expertinnen und Experten befragt. Zu jeder Einzelerhebung werden die jeweilige Befragungsmethodik (Kapitel 4) und die daraus resultierenden Ergebnisse (Kapitel 5) dargestellt. Im Anschluss daran werden Handlungsempfehlungen gegeben (Kapitel 6).

3 Forschungsleitende Überlegungen

Hochschulen müssen sich bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Weiterbildungsangebote nicht nur an den Bedarfen der Wirtschaft (Raecke 2020, S. 98 f.), sondern auch an den Bedarfen der Weiterbildungsinteressierten und Studierenden orientieren (ebd., S. 98; Wolter et al. 2014, S. 34). „*Flexibilisierung* ist hier das omnipräsente Stichwort“ (Raecke 2020, S. 98 f., Hervorh. i. O.) und besteht nicht nur aus zeitlichen und inhaltlichen, sondern auch aus methodischen, räumlichen und lebenszeitlichen Aspekten. Hierunter sind die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Beruf und Familie, die Anpassung der Inhalte an die Bedarfe der Studierenden und der Praxis, das Angebot von Blended- und E-Learning-Formaten und die damit einhergehende Mobilität des Lernortes sowie die Berücksichtigung nicht-linearer Bildungsverläufe zu verstehen (Grassl 2012).

Zur spezifischen Erfassung dieser Bedarfe, zur Erstellung und Erprobung bedarfsgerechter berufsbegleitender akademischer Weiterbildungsformate sowie zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung organisierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2011 bis 2020 den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Wolter et al. 2014, S. 15). An der OTH Regensburg und der OTH Amberg-Weiden fand in diesem Rahmen das Verbundprojekt „OTH mind – modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ statt (Wurdack & Bradshaw 2020, S. 11). Eine empirische Befragung von Studierenden berufsbegleitender akademischer Weiterbildungangebote sowie Interessierten hierbei ergab, dass zentrale Problemstellungen die Dauer der Weiterbildungangebote und der damit einhergehende finanzielle und zeitliche Aufwand sind – insbesondere das Präsenzformat der Veranstaltungen, die Abhängigkeit hinsichtlich der Finanzierung von der/dem Arbeitgeber:in und die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung (Ainöder 2018, S. 3 f.). Eine Erhöhung des Angebots an Kurzformaten, bspw. an Modulstudien, stellt eine Möglichkeit zur Erfüllung der Flexibili-

sierungswünsche und des Abbaus von Weiterbildungshürden dar (ebd., S. 4; Raecke 2020, S. 100).

Zuwanderung hat einen starken Einfluss auf die Bevölkerungsstruktur in Deutschland, woraus Implikationen für den Fachkräftemarkt und den Bedarf an (Weiter-)Bildungsangeboten folgen (Haug 2017, S. 273). Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Deutschland steigt seit 2005 kontinuierlich und hierbei seit 2015 stark an (Statistisches Bundesamt 2021). An Hochschulen sind Personen mit Migrationshintergrund – gemessen am Bevölkerungsanteil – unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 179). Eine Zusatzstudie des Adult Education Survey (AES) zum Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund (AES-Migra) im Jahr 2016 hat ergeben, dass Deutsche mit Migrationshintergrund (43 Prozent) signifikant seltener an non-formaler Weiterbildung teilnehmen als Deutsche ohne Migrationshintergrund (51 Prozent). Für Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft ist der Anteil nochmals geringer (40 Prozent) (Bilger & Strauß 2017, S. 48 f.). Eine aktuelle Untersuchung zur Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund von Baas (2021, S. 122) stellt neben jenen Unterschieden auch Unterschiede innerhalb der heterogenen Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund heraus. Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden, beteiligen sich insgesamt häufiger an Bildung (ca. 62 Prozent) als Personen, die vor ihrem 19. Lebensjahr zugezogen sind (ca. 56 Prozent). Die geringste Beteiligung weisen Personen auf, die nach ihrem 19. Lebensjahr zugezogen sind (ca. 40 Prozent).

Generell gibt es an Hochschulen kaum Angebote, die sich speziell an (Teilgruppen von) Personen mit Migrationshintergrund richten (Ambos et al. 2017, S. 11). Diese sind zudem im Hinblick auf die Bedarfe von Menschen mit Fluchthintergrund konzeptionell nur bedingt ausgereift (Eisenächer et al. 2019, S. 97). Dies widerspricht dem Usus und auch dem Ziel in der Weiterbildung, zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln und durchzuführen, um ein möglichst bspw. in Bezug auf Soziodemografie homogenes Lernumfeld zu schaffen und so auf die jeweiligen Bedarfe eingehen und vor allem die individuellen Chancen schwer erreichbarer Gesellschaftsgruppen steigern zu können (Schiersmann 2010, S. 321 f.). Denn die Weiterbildung hat den Auftrag, durch ihre Angebote Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete zu integrieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 160). Daher zielt die hierzu vorliegende Teilerhebung zum einen auf die Einführung möglicher zielgruppenspezifischer Angebote und zum anderen auf die bedarfsgerechte Anpassung bestehender berufsbegleitender Studienangebote ab. Ein Fokus liegt hierbei auf der Rolle möglicher Hemmnisse wie Sprachbarrieren, mangelnde finanzielle Ressourcen und Anerkennung im Ausland erworbener Bildungszertifikate.

4 Forschungsmethoden

Die wissenschaftliche Begleitstudie basiert auf einem empirischen Ansatz. Mittels empirischer Erhebungen werden Bedarfe und Perspektiven verschiedener Stakeholder berücksichtigt und die Relevanz von Projektschritten und Ergebnissen bewertet.

Die Begleitforschung beruht auf einem Konzept der Evaluationsforschung. Allgemein kann Evaluationsforschung an unterschiedlichen Phasen eines Programmprozesses ansetzen: in der Programmformulierungs- und Planungsphase (ex-ante), in der Implementationsphase (on-going) und in der Wirkungsphase (ex-post) (Stockmann & Meyer 2014, S. 83). Bei der hier angewandten Evaluation liegt der Schwerpunkt auf einer Bedarfsermittlung (ex-ante). Es werden jedoch auch Elemente sog. externer Wirkungsfelder abgeschätzt, d. h. die Zielgruppenerreichung und der Nutzen für die Zielgruppen (ebd., S. 109). Die angewandten Forschungsmethoden unterscheiden sich je nach Zielgruppe. 2020 wurden Auswirkungen der Corona-Pandemie berücksichtigt.

4.1 Befragung von Weiterbildungsinteressierten (Erste Erhebung 2019)

Um die Bedarfe der Weiterbildungsinteressierten erfassen zu können, umfasst das verwendete Erhebungsinstrument Fragen zu Bedürfnissen in Hinblick auf ein berufsbegleitendes Studium, Lernpräferenzen und Vorstellungen eines idealen berufsbegleitenden Studiums. Für die standardisierte Bewertung wurden meist fünfstufige Likert-Skalen verwendet (Schnell et al. 2018, S. 165–167). Neben geschlossenen wurden auch offene Fragen gestellt.

Die Erhebung fand am Weiterbildungstag des ZWW an der OTH Regensburg am 10.05.2019 sowie an den Informationsabenden ausgewählter berufsbegleitender Bachelor- und Masterstudiengänge im Zeitraum von 22.05.-04.07.2019 statt. Die Weiterbildungsinteressierten bekamen einen dreiseitigen Fragebogen zum Selbstausfüllen persönlich ausgehändigt. Beim Weiterbildungstag nahmen knapp ein Drittel der 150 Besucher:innen an der Befragung teil, an den Informationsabenden knapp zwei Drittel der 64 Besucher:innen. Bei einem Rücklauf von 73 Prozent der verteilten Fragebögen (Weiterbildungstag n = 46, Informationsabende n = 42) konnte eine Stichprobengröße von n = 88 erreicht werden.

4.2 Befragung von Dozierenden berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Im Anschluss an die erste Befragung von Weiterbildungsinteressierten fand im Zeitraum von 16.12.2019–12.01.2020 mittels SoSci Survey eine standardisierte Online-Befragung von Dozierenden der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge Systemtechnik (ST), Betriebswirtschaft (BW) und Pflegemanagement (PM) statt. Als Befragungsmethode wurde ein Web-Survey gewählt, d. h., der Fragebogen wird als Webformular ausgefüllt (Schnell 2019, S. 284). Den Link zur Befragung sowie eine Erinnerung zur Teilnahme erhielten die Befragten hierbei per E-Mail. Insgesamt nahmen 18 Lehrende teil, was einer Rücklaufquote von 30 Prozent entspricht. Die Befragung erfolgte sowohl zeitlich als auch inhaltlich aufbauend auf der ersten Befragung

von Weiterbildungsinteressierten (siehe Kapitel 4.1). Die erste Befragung von Weiterbildungsinteressierten zeigt den Wunsch nach mehr Flexibilität (siehe Kapitel 5.1). Diesem soll durch das Konzept der Modularisierung nachgekommen werden. Hierbei sollen bereits bestehende Einzelmodule der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge ST, BW und PM vor der eigentlichen Studienphase angeboten sowie für andere Interessierte geöffnet werden. Dadurch entsteht die Möglichkeit, dass Studierende der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sowie Personen, die sich modulspezifisch fortbilden wollen, einzelne Module sowie Modulpakete zertifiziert ablegen könnten. Durch methodische und inhaltliche Anpassung geeigneter Module könnten diese auch fachbereichsübergreifend belegt werden.

Die Dozierenden wurden zu Beginn der Befragung über geplante neue Angebote zur Verbesserung der Flexibilisierung und Digitalisierung – insbesondere der Modularisierung – informiert und zu den Aspekten „Möglichkeiten einer bedarfsgerechten Anpassung", „Mehr Flexibilisierung durch Modularisierung?" und „Blended-Learning-Formate?" befragt. Die Fragen hatten entweder eine geschlossene oder offene Form.

4.3 Befragung von Weiterbildungsinteressierten (Zweite Erhebung 2020)

Die Erhebung fand in Form eines standardisierten Online-Fragebogens im Rahmen des virtuell angebotenen Weiterbildungstages des ZWW 2020 sowie an den virtuellen Informationsabenden ausgewählter berufsbegleitender Bachelor- und Masterstudiengänge im Zeitraum von 15.05.-07.08.2020 statt. Befragt wurden wie in der ersten Erhebung (siehe Kapitel 4.1) Personen, welche sich generell und/oder für spezifische Weiterbildungsangebote interessieren. Der Link zur Befragung wurde an die Besucher:innen des Weiterbildungstages sowie der Informationsabende als Teil einer Informations-E-Mail des ZWW mitversendet. Zudem wurde aufgrund des relativ geringen Rücklaufs bei der Hälfte der Informationsabende (vier von acht) der Befragungslink zusätzlich in den Chat des Online-Raumes gestellt. Der Online-Fragebogen wurde so 21 Besucherinnen und Besuchern des Weiterbildungstages und 93 Teilnehmerinnen und Teilnehmern spezifischer Informationsabende zugängig gemacht. Der Rücklauf stieg durch das Einstellen des Befragungslinks in den Chat des Online-Raumes zwar an, jedoch nur minimal. Es konnte lediglich eine Stichprobengröße von n = 12 erreicht werden, was einem Rücklauf von 11 Prozent entspricht.

Bei Web-Surveys muss mit einer niedrigeren Rücklaufquote als bei Paper-Pencil-Befragungen gerechnet werden (Daikeler et al. 2020) und um oder unter 10 Prozent ist dabei nicht unüblich (Van Mol 2017, S. 318). Darüber hinaus weisen Befragungen, zu welchen die Einladung zur Teilnahme per E-Mail erfolgt, eine hohe Nonresponse-Rate auf. Ausschlaggebend hierfür ist das geringe Verbindlichkeitsgefühl zur Teilnahme aufgrund einer Aufforderung per E-Mail (Schnell 2019, S. 290). Bei der vorliegenden Erhebung könnte es zudem sein, dass der Fokus der besuchten Informationsveranstaltung galt und kein Interesse daran bestand, an einer Befragung teilzunehmen.

Abgefragt wurden wie bei der Erhebung 2019 Themenbedarfe und Lernpräferenzen sowie zusätzlich Weiterbildungsgründe. Es erfolgte zudem eine Bedarfsabfrage

im Hinblick auf die neu geplanten Angebote zur verstärkten Flexibilisierung und Digitalisierung (Kompakte Weiterbildung auf Bachelorniveau mittels einzelner Module – „Modulstudien", „Diploma of Basic Studies" (DBS)). Die Fragen hatten neben offenen und geschlossenen auch halb offene Formen, welche u. a. der möglichen Begründung von Ja-Nein-Fragen dienten.

4.4 Befragung von Expertinnen und Experten zu Studieninteressierten mit Migrationshintergrund

Bei dieser Erhebung ging es um die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe „Studierende mit Migrationshintergrund". Hierfür wurden Expertinnen und Experten (Bogner et al. 2014, S. 15) mittels eines qualitativen E-Mail-Surveys befragt.

Für die Erhebung wurde auf die Methodik der „Action Sheets" zurückgegriffen, die im Projekt *HaptiviST* (Entwicklung und Evaluierung eines haptisch-visuellen Lernsystems für chirurgische Eingriffe) erprobt wurde. Für eine „expertenzentrierte Anforderungsanalyse" wurde hierbei ein 22-seitiger Erhebungsbogen (Scorna et al. 2018) nach der Methode der Action Sheets (Kunz et al. 2016) entwickelt. Die Anforderungsanalyse beinhaltet u. a. Felder zur Definition von Zielen, Einsatzbedingungen, Ablauf, Mehrwert des neuen Systems, Rückmeldungen, Praxistransfer, Datenspeicherung, Interaktion, Komponenten und Instrumenten. Der Fragebogen wird von unterschiedlichen Stakeholdern ausgefüllt, um so aus unterschiedlichen Perspektiven mögliche Problemfelder oder Alternativen zu sammeln (Scorna et al. 2018). Mithilfe der Anforderungsanalyse können definierte Ziele und Herausforderungen sowie alternative Vorgehensweisen im Projektverlauf überprüft werden. Sie ermöglicht eine anforderungsspezifische Entwicklung von Empfehlungen und vereinfacht einen Vergleich zwischen Anforderung und Lösungsvorschlag.

Die Erhebung basiert auf einem zweistufigen Verfahren. Zunächst wurde ein Expertengespräch mit einer fachlich geeigneten Teamleitung der Agentur für Arbeit Regensburg geführt, um den qualitativen schriftlichen E-Mail-Survey (Action-Sheet) für die Expertenbefragung zu adaptieren. Anschließend wurden im Zeitraum von 05.08.-18.09.2020 die Experteninterviews durchgeführt. Vier der neun angefragten Expertinnen und Experten, welche durch ihre Beratungs- und/oder Anerkennungsberatungstätigkeit mit Personen mit (Flucht-)Migrationshintergrund in Kontakt sind, nahmen teil. Die Auswahl der Befragten erfolgte nach Kriterien einer bewussten Auswahl.

Die Expertinnen und Experten erhielten ein Instrument (Action Sheet, Tabelle 1) mit offener Fragestellung zu den folgenden Themenbereichen: (A) Bekanntheit von akademischen, berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten der OTH Regensburg, (B) Weiterbildung als Gesprächsthema in der Beratung, (C) Weiterbildung mit Migrationshintergrund, (D) Finanzierung berufsbegleitender akademischer Weiterbildung, (E) Erfahrungen und Wissensstand in Bezug auf hochschulische Weiterbildung sowie (F) Steigerung der Attraktivität der berufsbegleitenden Angebote der OTH Regensburg. Bei der Durchführung der Befragung werden Empfehlungen für die Durchführung von E-Mail-Surveys (Schnell et al. 2018, S. 346–350; Schnell 2019, S. 292–296)

und internetgestützten Evaluationen (Kuckartz et al. 2009) berücksichtigt. Die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials erfolgte auf Basis der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 1994, S. 169–172; Mayring & Fenzl 2014, S. 548).

Tabelle 1: Auszug aus den Themenbereichen C, D und E des Action Sheets

6	Studierende mit Migrationshintergrund sind in Weiterbildungsformaten unterrepräsentiert. Woran könnten, Ihrer beruflichen Einschätzung nach, die Gründe hierfür liegen?
7	Welche Rolle nimmt dabei die (gefühlte) Sprachkompetenz ein?
…	…
10	Inwieweit sind Ihrer Klientel weitere Finanzierungsmöglichkeiten wie Stipendien oder Förderkredite bekannt?
…	…
12	An der OTH Regensburg gibt es die Möglichkeit einzelne Modulstudien (kurze akadmische Einheiten, die ohne Immatrikulation studierbar sind) zu verschiedenen Themengebieten zu absolvieren. Inwieweit ist das Ihrer Klientel bekannt?

Das zweistufige Erhebungsverfahren hat sich als sehr praktikabel erwiesen. Durch das Expertengespräch konnten allgemein gehaltene Fragen spezifiziert und der Fragenkatalog insgesamt erweitert werden, wodurch das Action Sheet für die schriftlichen Experteninterviews erstellt werden konnte. Die schon bereits zu Beginn als E-Mail-Survey geplante Befragung der Expertinnen und Experten zeigte sich auch im Hinblick auf die Corona-Pandemie als ideales und ressourcenschonendes Vorgehen. Die Anzahl an neun angefragten Interviewpartnerinnen und -partnern, wovon „Beratungsangebote im Landkreis Regensburg" einfach und „Beratungsangebote an Hochschulen" sowie „Anerkennungs- und Qualifizierungsberatungsstellen" mehrfach angeschrieben wurden, erwies sich als ausreichend. Aus jedem Bereich nahm mindestens eine Expertin bzw. ein Experte an der schriftlichen Befragung teil. Die gestellten Fragen wurden mehrheitlich aussagekräftig und mit Begründungen aus dem Berufsalltag ausgefüllt, sodass Handlungsempfehlungen geschlussfolgert werden können.

5 Ergebnisse

5.1 Befragung von Weiterbildungsinteressierten (Erste Erhebung 2019)

Das zentrale Ergebnis der Befragung ist der Wunsch der Weiterbildungsinteressierten nach mehr Flexibilität bzw. Freiheit in Verbindung mit dem Aspekt der Planbarkeit.

Das ergab sich sowohl aus den geschlossenen als auch aus den offenen Fragestellungen.

Insgesamt befinden 95,5 Prozent der Befragten eine frühzeitige Bekanntgabe der Veranstaltungszeiten und wiederum 85,2 Prozent die Planbarkeit der Arbeitsbelastung im Studienverlauf als jeweils (eher) wichtig. In Bezug auf Flexibilität und Freiheit und damit bei der Ausgestaltung eines berufsbegleitenden Studiums zeigt sich eine Bedürfnisdiversität. Während etwa ein Viertel der Befragten einer potenziellen Wahlmöglichkeit zwischen Veranstaltungen aus einem Themenkatalog neutral gegenübersteht, ist das für 68,3 Prozent (eher) wichtig. Die Wahlfreiheit bei der Reihenfolge der Veranstaltungen befinden 39,8 Prozent der Befragten als „neutral" bzw. als (eher) wichtig. Für 20,5 Prozent ist dieser Aspekt (eher) nicht wichtig.

Auch hinsichtlich der bevorzugten Kursform(en) zeigt sich eine Bedürfnisdiversität. Jeweils knapp ein Drittel der Befragten favorisiert ausschließlich Präsenzkurse bzw. Blended-Learning-Kurse. Weitere 14,8 Prozent wählen beide Kursformen aus. Ausschließlich E-Learning-Kurse kommen für 4,6 Prozent der Befragten infrage. Wiederum E-Learning-Formate kombiniert mit Präsenz- bzw. Blended-Learning-Kursen ziehen 2,3 Prozent bzw. 4,6 Prozent in Betracht. Alle drei Kursformen stellen für 8,0 Prozent eine Option dar (Abb. 1).

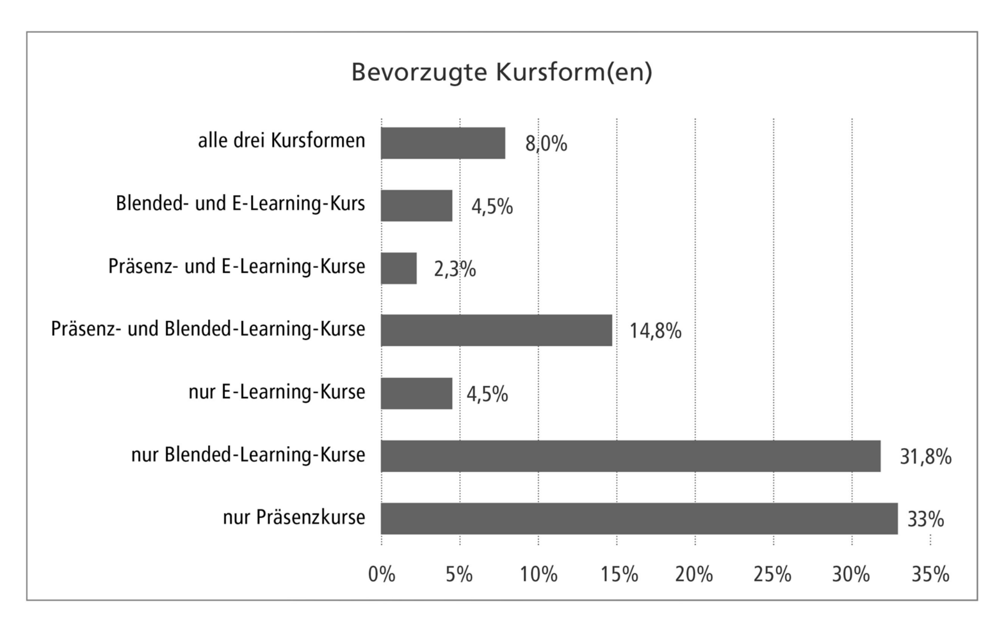


Abbildung 1: Bevorzugte Kursformen (n = 88, keine Angabe: 1,1 Prozent)

Auf die offenen Fragestellungen zu Ideen und Vorstellungen einer idealen berufsbegleitenden Weiterbildung bzw. zu hinderlichen Rahmenbedingungen hierfür geben 20 (22,7 Prozent) bzw. 37 (42,0 Prozent) der 88 befragten Weiterbildungsinteressierten auswertbare Antworten. Das Datenmaterial wurde nach Mayring (2010, S. 67–85) in-

duktiv kategorisiert. Auch hierbei zeigen sich beim Wunsch nach Vereinbarkeit von Studium und Beruf die Aspekte der Flexibilität und Planbarkeit (Abb. 2).

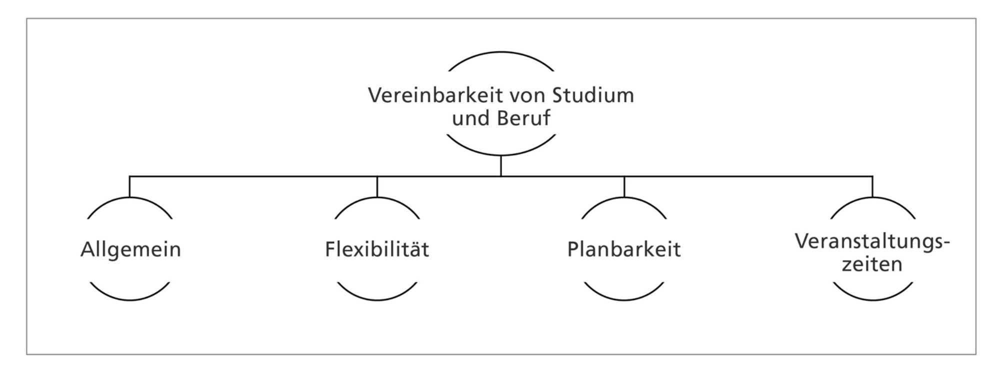


Abbildung 2: Die Oberkategorie „Vereinbarkeit von Studium und Beruf" und deren Subkategorien (offene Nennungen)

Die gewünschte Flexibilität zielt darauf ab, auf unterschiedliche Arbeitsbelastungen im Berufsalltag reagieren zu können, um wiederum das Leistungspensum flexibel anpassen zu können. Daher sollte auch im Sinne der Planbarkeit auf spontane Änderungen der Präsenzzeiten verzichtet werden. Äußerungen zu den Kursformen sind wie bereits bei der geschlossenen Fragestellung (siehe oben) unterschiedlich ausgeprägt oder sogar diametral. Ein weiterer genannter Wunsch ist die Möglichkeit zum Nachholen verpasster Vorlesungen. Dieser wäre in Kombination mit Blended- bzw. E-Learning-Formaten erfüllbar.

5.2 Befragung von Dozierenden berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Den befragten Dozierenden der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge ST, BW und PM wurde einleitend die Flexibilisierung durch Modularisierung vorgestellt. Mit dieser soll dem Wunsch/Bedarf der Weiterbildungsinteressierten nach mehr Flexibilität nachgekommen werden. Hierfür würden Einzelmodule aus berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen herausgegriffen und vor der regulären Studienphase angeboten werden. Die Einzelmodule sollen dabei ECTS-fähig sein und an die drei Bachelorstudiengänge angerechnet werden können. Zudem könnten geeignete Module zu Modulpaketen kombiniert werden, welche in Form eines Hochschulzertifikats belegbar wären (Abb. 3). Regulär Studierende der drei Bachelorstudiengänge sowie externe Teilnehmer:innen könnten diese Einzelmodule und Modulpakete belegen.

Die vorgestellte Flexibilisierung durch Modularisierung wird von zwei Drittel der befragten Dozierenden als eher/sehr gut eingeschätzt. Etwa ein Viertel befindet diese als neutral. Lediglich eine Lehrperson bewertet die Modularisierung als eher weniger gut. Die von den Dozierenden angegebenen Chancen und Herausforderungen, welche sie durch eine Modularisierung sehen, lassen sich in antagonistische Subkategorien zusammenfassen (Tab. 2). Die mit einer Öffnung von Modulen einhergehende erhöhte Diversität der Studierenden wird sowohl als Chance als auch als Herausforde-

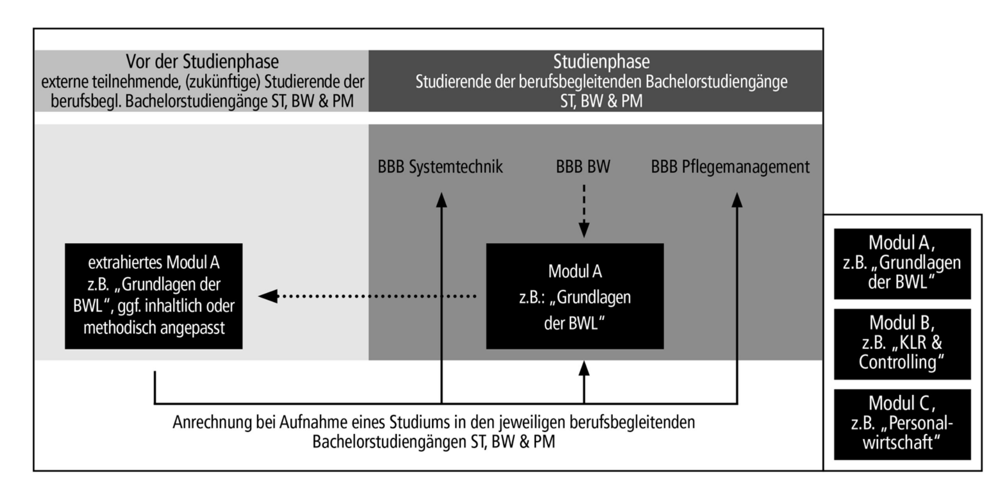


Abbildung 3: Exemplarische Entwicklung eines Einzelmoduls (links) und eines Modulpakets (rechts)

rung gesehen. Dabei steht die *„Heterogenität der Teilnehmer:innen als Chance"* (D09) für einen fachübergreifenden Austausch und damit einhergehende unterschiedliche Impulse sowie eine anregende Lernsituation, jedoch auch für unterschiedliche Vorbildungsniveaus sowie unterschiedliches Vorwissen. Des Weiteren sehen die Lehrenden in der Modularisierung eine Einstiegsmöglichkeit in ein berufsbegleitendes Studium sowie eine Flexibilisierung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge. So könne *„[d]as Studium [...] in verschiedenste Lebenskontexte eingebaut werden"* (D13), da Studieninhalte zeitlich entzerrt erbracht werden könnten. Diesem Aspekt wird eine mögliche erhebliche Verlängerung des Studiums gegenübergestellt: *„Der zeitliche Horizont für eine Anrechnung wäre festzulegen. Das ‚Strecken' sollte nicht zu flexibel sein"* (D16).

Allgemeinbildende Module wie bspw. „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten" werden für eine mögliche Realisierung der Modularisierung als deutlich geeigneter angesehen (eher/sehr gut: 58,9 Prozent; eher weniger/nicht gut: 29,4 Prozent) als fachspezifische Module (eher/sehr gut: 22,2 Prozent; eher weniger/nicht gut: 50,0 Prozent). Neben konkreten Nennungen auf die Frage nach für die Modularisierung geeigneten Modulen wurden auch allgemeinere Aussagen getätigt, bspw.: *„Ich denke, da gibt es bei geeigneter didaktischer Aufbereitung keine Einschränkungen"* (D09) und *„Alles, was soziale, personale und kommunikative Kompetenzen fördert"* (D01).

Im Hinblick auf Flexibilisierung wurden die Lehrenden auch zu ihrer Beurteilung des Blended-Learning-Formats befragt. Elf der 18 Lehrenden bewerteten den Einsatz des Formats als (eher) gut. Genannte Bedingungen für eine sinnvolle Anwendung von Blended-Learning-Formaten betreffen sowohl allgemeine Rahmenbedingungen als auch die Dozierenden sowie die Studierenden. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen werden *„Know-how, Personal und Mittel"* (D17) gefordert. Damit sollen Anreize für die Lehrenden geschaffen werden, da durch die Umstellung des Formats ein Mehraufwand auf die Dozierenden zukäme: *„[D]ie Lehre muss neu konzipiert und aufbereitet werden"* (D13). Darüber hinaus müssten die Dozierenden *„ausreichend Möglichkeiten zu Diskussionen, Austausch und Ansprechbarkeit der Dozenten"* (D18) bieten.

Tabelle 2: Darstellung der Subkategorien der Chancen und Herausforderungen einer Modularisierung aus Sicht der Dozierenden

Chancen	Herausforderungen
Diversität „Durch die unterschiedlichen Teilnehmer aus unterschiedlichen Professionen [entsteht] eine [ ] interessante und anregende Lernsituation" (D01)	**Heterogenität** „Unterschiedliche ‚Vorbildungsniveaus'" (D01) **Fehlende Spezifität** „Studierende schätzen sehr den fachinternen Austausch" (D10)
Einstieg „Interessenten können sich erst einmal ‚ausprobieren'" (D10) oder „Module könnten als Weiterbildungsangebot genutzt werden" (D10)	**allgemein** „Module bauen bislang ggf. aufeinander auf" (D11) oder „Ich halte es für sehr schwer, solche Module studiengangübergreifend zu identifizieren" (D14)
Flexibilisierung „Das Studium kann in verschiedenste Lebenskontexte eingebaut werden" (D13)	**Dauer** „Die Dauer für ein komplettes Studium erhöht sich noch einmal" (D12)
Sonstige „Größere Zielgruppe" (D11) oder „weniger Ressourcenverbrauch bei Lehrenden" (D18)	**Sonstige** „Vergleichbarkeit von Abschlüssen" (D02) oder „Praxisbeispiele müssen für verschiedene berufliche Hintergründe passend erstellt werden" (D15)

Von den Studierenden erwarten die Dozierenden Motivation und Bereitschaft zu selbstständigem Lernen und die Bereitschaft zu möglichen Lernstandkontrollen.

Am Ende der Befragung wurde den Lehrenden angeboten, an einer (konzeptionellen) Umsetzung der Modularisierung – zunächst pilotiert im Rahmen des Projekts – mitzuwirken. Interessiert hieran sind zwölf der 18 befragten Lehrenden. Von diesen zwölf Dozierenden befinden neun ihr Modul als geeignet für eine Umsetzung als Blended-Learning-Format.

5.3 Befragung von Weiterbildungsinteressierten (Zweite Erhebung 2020)

Die zweite Befragung von Weiterbildungsinteressierten diente dazu, weitere Erkenntnisse über die Wünsche der potenziellen Studierenden festzustellen, wobei bereits entwickelte Lösungsmöglichkeiten bewertet werden sollten. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist aufgrund der geringen Fallzahl ($n = 12$) und der häufigen Item-Nonresponse äußerst limitiert. Es wurden Häufigkeitsdarstellungen und Analysen von Einzelaussagen durchgeführt.

Von den zwölf Befragten können sich acht generell vorstellen, ein Einzelmodul an der OTH Regensburg (egal ob in Vorbereitung auf ein berufsbegleitendes Bachelorstudium oder als zusätzliche Weiterqualifikation) zu belegen; zwei können dies nicht, ein:e Weiterbildungsinteressierte:r ist sich unsicher und eine:r macht keine Angabe. Als Interessensbegründung für ein Einzelmodul wurde bspw. genannt: *„Neben Beruf und Familie ist es ganz praktisch, nicht so ganz langfristige Entscheidungen fällen zu müssen. Die Lebenssituationen können sich ja rasch ändern, Herausforderungen wachsen,*

und werden wieder bewältigt – und der Wissensdurst bleibt ja trotzdem – es wäre sicher eine leichter umsetzbare Alternative zum klassischen berufsbegleitenden Studium" (WI02). Der Wunsch nach Vereinbarkeit mit Familie und Beruf sowie nach mehr Flexibilität deckt sich mit dem Hauptergebnis der ersten Weiterbildungsbefragung (siehe 4.1). Ein:e Befragte:r wählte die Antwortkategorie „Weiß ich nicht" mit der Begründung: *„Das Thema Digitalisierung ist mir noch zu wenig gewichtet"* (WI07).

Im nächsten Schritt wurde das Interesse an mehreren thematisch zusammenhängenden Einzelmodulen (CBS), die dann zu einem Diploma of Basic Studies (DBS) gebündelt werden können, erfragt.[2] Die im Fragebogen genannten Vorteile waren:

- Möglichkeit des Hineinschnupperns in die Weiterbildung an einer Hochschule
- Anrechnung der Module bei späterer Aufnahme eines Studiums
- Maximale Flexibilität durch kurzfristige Entscheidung für eine akademische Weiterbildung
- Erstellung eines thematischen Pakets passgenau zu Ihren Bedürfnissen

Von zehn Befragten, die darauf antworteten, können sich sechs dies vorstellen (*„Klingt sehr entspannt"* (WI02), *„ist auch interessant; allgemein interessant"* (WI03)). Zwei weitere schließen diese Möglichkeit für sich aus (*„sehe keinen Mehrwert durch dieses Zertifikat"* (WI10)).

Die Gründe für eine berufsbegleitende Weiterbildung sind mehrheitlich persönliches Interesse sowie berufliches Vorankommen. Auf die Frage nach der bevorzugten Kursform antworteten elf der zwölf Befragten. Hiervon wählte ein:e Weiterbildungsinteressierte:r „Präsenzkurse", acht „Blended-Learning-Kurse" und zwei „E-Learning-Kurse". Der Wunsch nach Blended-Learning-Formaten wurde bereits deutlich (Kapitel 5.1). Das hier vorliegende Ergebnis dürfte gemessen am Befragungszeitpunkt nicht nur durch die sehr kleine Stichprobengröße, sondern auch durch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Beschränkungen – wie bspw. ausschließlich digitale Lehre im Sommersemester 2020 – beeinflusst worden sein.

5.4 Befragung von Expertinnen und Experten zu Studieninteressierten mit Migrationshintergrund

Nach Aussagen der Expertinnen und Experten steht die Bekanntheit der berufsbegleitenden Angebote der OTH Regensburg in Zusammenhang mit der geografischen Nähe. Je näher die Beratungsangebote an Regensburg liegen, desto bekannter sind sowohl den Beratenden als auch deren Klientel die akademischen Weiterbildungsmöglichkeiten. Ebenso verhält es sich mit der Häufigkeit der Beratung über diese Angebote. Um die Bekanntheit zu steigern, befinden die Befragten u. a. Online-Infoveranstaltungen über die Studienangebote des Zentrums für Weiterbildung und Wissensmanagement der OTH Regensburg für Beratende für sinnvoll. Neben der geografischen Nähe sehen die befragten Personen als Gründe für die Unterrepräsen-

2 CBS: Kompakte Weiterbildung auf Bachelorniveau mittels einzelner Module (1 Modul = 1 Lehrveranstaltung); 1 Modul = 1 „Certificate of Basic Studies" (CBS). DBS: Mehrere CBS sind zu einem festgelegten thematischen Paket zusammengefasst. Werden alle CBS innerhalb dieses Paktes absolviert, kann ein sog. „Diploma of Basic Studies" (DBS) ausgestellt werden.

tation ihrer Klientel die Zulassungsvoraussetzungen, die sprachlichen Barrieren sowie Probleme der Finanzierung eines (Weiterbildungs-)Studiums und den Wunsch, zunächst eine bezahlte Arbeit aufzunehmen, *„sodass der Lebensalltag gemeistert werden kann“* (E01). Spracherwerb und die Aufnahme einer Arbeit bedingen sich laut einer befragten Person in doppelter Weise wie folgt:

> „Die Sprache ist von herausragender Bedeutung. Es ist für vorgebildete Personen oft keine Schwierigkeit, in relativ kurzer Zeit das B1 Niveau zu erreichen. Dann wird es jedoch meist kompliziert. Der Wunsch ist stark, eine Arbeit aufzunehmen. Das Deutsch wird als ausreichend empfunden und nur ein geringer Anteil besucht einen B2-Kurs. Der Anteil an C1-Kursteilnehmern:innen ist verschwindend gering. Ich vermute tatsächlich, dass es wirtschaftlicher Druck ist, der dazu führt, dass keine Weiterbildungsmöglichkeiten in Erwägung gezogen werden. Was letztlich ein Verschwenden von Ressourcen bedeutet, wenn man es genau nimmt“ (E01).

Um Barrieren abzubauen, wird der Vorschlag einer akademischen Schreibberatung für Weiterbildungsinteressierte mit Migrationshintergrund von allen Befragten als *„sehr sinnvoll“* (E02) erachtet. Des Weiteren befinden sie die Modulstudien, wie die befragten Dozierenden (siehe Kapitel 5.2), als praktikable Einstiegsmöglichkeit in die akademische Weiterbildung. Zudem fallen für diese zunächst geringere Kosten an als für ein ganzes berufsbegleitendes Studium und sie sind daher nicht nur zeitlich, sondern auch finanziell überschaubarer. Darüber hinaus wird seitens der Befragten die Möglichkeit zu Online-Lehrformaten genannt, da dadurch eine erhöhte Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung sowie zeitliche und örtliche Flexibilität geschaffen werden könnten.

6 Handlungsempfehlungen

Die aufgelisteten Handlungsempfehlungen stellen die Essenz aller Befragungen hinsichtlich einer bedarfsorientierten Ausgestaltung der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildungsformate dar. Sie beinhalten sowohl Bestätigungen der aktuellen Abläufe sowie mögliche Neuerungen, um die Zielgruppen der berufsbegleitenden Angebote zu vergrößern. Die Mehrzahl der Empfehlungen gründet auf der Grundvoraussetzung einer Vereinbarkeit von Arbeit und Weiterbildung (und Familie).

Flexibilisierung

- Gewährleistung der Planbarkeit durch frühzeitige Bekanntgabe der (Präsenz-) Veranstaltungstermine sowie der Veranstaltungszeiten
- Schaffen von Flexibilität durch Wahlmöglichkeiten zwischen (allgemeinbildenden) Modulen innerhalb eines berufsbegleitenden Studiengangs sowie durch eine studiengangübergreifende Öffnung (allgemeinbildender) Module
- Ausbau der Weiterbildungsformate durch die Erweiterung des Angebots an Modulstudien

Digitalisierung

Nach den Ergebnissen der ersten und zweiten Befragung von Teilnehmenden des Weiterbildungstages und von Informationsabenden in den Jahren 2019 und 2020 kann eine Tendenz zum bevorzugten Kursformat Blended-Learning-Kurse abgeleitet werden.

- Schaffen von Flexibilität durch ein Angebot an Modulen im Blended-Learning- und Online-Format

Das Ergebnis ist auch vor dem Hintergrund der durch die Corona-Pandemie bedingten generellen und bundesweiten Veränderungen zu betrachten. So wurde das Sommersemester 2020 in allen Studiengängen an der OTH digital bzw. virtuell durchgeführt. Die virtuelle Hochschule Bayern (vhb) verzeichnete einen Anstieg der Kursbelegungen gemessen am Vorjahreszeitpunkt von annähernd 250 Prozent (Virtuelle Hochschule Bayern 2020, S. 1). Vor dem Hintergrund der unsicheren zukünftigen Lage ist eine Zunahme virtueller Formate und Blended-Learning-Kurse in der Weiterbildung risikominimierend und insofern empfehlenswert.

Diversität

- Stärkere Bewerbung der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildungsangebote allgemein und im Besonderen bei relevanten Stakeholdern der Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ durch zielgruppenspezifische Informationsmaterialien
- Anbieten einer akademischen Schreibberatung

Die Ergebnisse und daraus resultierenden Handlungsempfehlungen gehen einher mit Empfehlungen der DGWF und des Wissenschaftsrats. Der Wissenschaftsrat (2019, S. 74) appelliert an die Hochschulen, „ein deutlich größeres Angebot an zeitlich flexiblen und ortsunabhängigen Lehr-/Lernformaten“ (ebd.) bzgl. der Weiterbildung zu entwickeln und anzubieten. Dafür „[...] bedarf es der systematischen Schaffung digitaler Infrastrukturen für die Hochschullehre“ (ebd.). Generell spricht sich der Wissenschaftsrat für einen Ausbau berufsbegleitender Bachelorstudiengänge und -formate aus (ebd., S. 84). Sowohl der Wissenschaftsrat als auch die DGWF raten zu einer Erweiterung der Formate abseits der regulären berufsbegleitenden Studiengänge, um zielgruppenspezifischer und bedarfsorientierter agieren zu können (DGWF 2018, S. 3; Wissenschaftsrat 2019, S. 75). Im Speziellen empfiehlt die DGWF (2018, S. 3) auf Bachelorniveau die Einführung folgender Modulstudien-Formate: Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS). Eine Umsetzung dieser wird durch das ZWW der OTH Regensburg forciert und wurde in die zweite Erhebung von Weiterbildungsinteressierten dezidiert einbezogen (siehe Kapitel 4.3 und 5.3).

Die Ergebnisse dieser Bedarfsstudie decken sich darüber hinaus mit Teilergebnissen der Bedarfsanalysen des BMBF-Verbundprojekts „OTH mind“[3] (Knörl & Herdegen 2017). Aus diesen Befragungen resultieren ebenso die Möglichkeit der Unterteilung des berufsbegleitenden Studiums in „Häppchen“, eine Wahlmöglichkeit zwischen Veranstaltungen aus einem Themenkatalog, die Freiheit bei der Modulreihenfolge sowie das Anbieten von Modulstudien (Ainöder 2018, S. 4 f.) und der Implementierung von Blended-Learning-Veranstaltungen (ebd., S. 5; Krikler 2017, S. 103). Somit steht die Flexibilisierung nach Grassl (2012) von Weiterbildungsangeboten sowohl im Projekt OTH mind (Raecke 2020, S. 98 f.) als auch im Projekt WANTED im Fokus. Des Weiteren wurde ebenso festgestellt, dass die Zielgruppe der hochschulischen Weiterbildung einen starken Wunsch nach Praxisnähe der Veranstaltungsinhalte hat (Krikler 2017, S. 102).

Insbesondere die Handlungsempfehlungen bzgl. Diversität sollen in Verbindung mit weiteren Handlungsempfehlungen ein attraktives und passgenaues Angebot für die heterogene Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund darstellen, da verschiedene Teilgruppen davon unterschiedlich häufig an Weiterbildungangeboten teilnehmen (Baas 2021, S. 120–122) und die (teilgruppen-)spezifische Angebotslandschaft an Hochschulen defizitär ist (Ambos et al. 2017, S. 11; Eisenächer et al. 2019, S. 97).

7 Ausblick

Das kontinuierliche Bestreben nach einer Modularisierung und Flexibilisierung der berufsbegleitenden Angebote der OTH Regensburg wird durch die Befragungsergebnisse bestärkt. Im Rahmen des Projekts WANTED werden durch das ZWW gemeinsam mit den Studiengangsleitungen verschiedene Möglichkeiten ausgelotet, die Strukturen der berufsbegleitenden Studiengänge aufzubrechen und durch Umstrukturierungen in kleinere Modulpakete für Weiterbildungsinteressierte attraktiver zu gestalten. Bei berufsbegleitenden Studiengängen, bei welchen die Möglichkeit der Modulstudien bereits besteht, wird aktuell überlegt, wie dieses Angebot für die potenzielle Zielgruppe bestmöglich aufbereitet und zugänglich gemacht werden kann.

Darüber hinaus werden die Lehrinhalte bestehender Studienangebote, wie bspw. der Bachelorstudiengang Systemtechnik, hinterfragt und zunächst fakultätsintern und anschließend in der sog. Studiengangkommission zusammen mit Studierenden, Alumni und Unternehmensvertreterinnen und -vertretern auf Aktualität überprüft. Im Fokus steht hierbei das Thema Digitalisierung.

Die von den Weiterbildungsinteressierten gewünschte Flexibilität durch virtuelle und Blended-Learning-Angebote wird durch Rückmeldungen von aktuell berufsbegleitenden Studierenden bestätigt sowie begrüßt. Aufgrund der Folgen der Corona-Pandemie wird seit mehreren Semestern dem Bedarf nach einer Möglichkeit zum

3 Weiterführend zu „OTH mind“: Bradshaw und Wurdack (2020). Weiterführend zu BMBF Bund-Länder- Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“: Cendon et al. (2016); Hanft et al. (2016); Wolter et al. (2016a).

Nachholen verpasster Vorlesungen sowie einer Mischung aus Präsenz- und Blended-Learning-Kursen Rechnung getragen. Aktuell finden Überlegungen statt, wie die Entwicklungen bei asynchroner und ortsunabhängiger Lehre in die Zukunft übertragen werden können.

Im Bereich Diversität wurde Kontakt mit der Beratung für akademische Berufe der Agentur für Arbeit Regensburg aufgenommen. Auch weitere Beratungsbereiche der Agentur für Arbeit Regensburg zeigten Interesse am Weiterbildungsprogramm der OTH Regensburg und ließen sich Informationsmaterial zuschicken. Durch diese Kontakte sollen einerseits – wie von den befragten Expertinnen und Experten geäußert – die Beratenden, andererseits aber auch direkt die Zielgruppe der Zugewanderten verstärkt von der Möglichkeit einer akademischen Weiterbildung erfahren.

Darüber hinaus wird das ZWW bei Bedarf vermehrt auf die Angebote der akademischen Schreibberatung der OTH Regensburg sowie der Universität Regensburg verweisen. Diese könnte für Weiterbildungsinteressierte mit Migrationshintergrund den Einstieg in die wissenschaftliche Bildungslandschaft Deutschlands erleichtern sowie Sprachbarrieren abbauen.

Die Ergebnisse der Befragungen und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen wurden zum Teil bereits anhand der oben genannten Maßnahmen umgesetzt und werden auch zukünftig in die Arbeitsabläufe integriert. Die aktuellen Weiterbildungsstrukturen an der OTH Regensburg können somit an die Zielgruppen bedarfsgerecht angepasst werden.

Literaturverzeichnis

Ainöder, S. (2018). Flexibilisierung akademischer Weiterbildung. Bedarfe und Empfehlungen. OTH Regensburg und OTH Amberg-Weiden. Verfügbar unter https://bit.ly/3foGT0s (Zugriff am: 14.06.2021).

Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2017). Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6001820ew.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820fw.

Baas, M. (2021). Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund. Der Einfluss von Zuwanderungsgeneration, Zuzugsalter und Zuzugsmotiven. WISTA – Wirtschaft und Statistik, 2, S. 111–125.

Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), S. 25–55. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/85/0016w.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Bradshaw, M. & Wurdack, A. (Hrsg.) (2020). Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 4. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004765w.

Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3. Münster: Waxmann.

Daikeler, J., Bošnjak, M. & Lozar Manfreda, K. (2020). Web Versus Other Survey Modes. An Updated and Extended Meta-Analysis Comparing Response Rates. Journal of Survey Statistics and Methodology, 8(3), S. 513–539. https://doi.org/10.1093/jssam/smz008.

DGWF (2017). Empfehlungen der DGWF. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), Weiterbildung an Hochschulen, S. 241–277. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004479w241.

DGWF (2018). Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. Verfügbar unter https://bit.ly/2TqXI2x (Zugriff am: 14.06.2021).

Dräger, J., Friedrich, D.-J. & Müller-Eiselt, R. (2014). Digital wird normal. Wie die Digitalisierung die Hochschulbildung verändert. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter https://bit.ly/3fqKXgH (Zugriff am: 14.06.2021).

Eisenächer, K., Merkt, M., Hajji, R. & Gottschling, M. (2019). Die Angebote deutscher Hochschulen für studieninteressierte Geflüchtete – eine empirische Analyse. Die Hochschullehre, 5, S. 75–100.

Grassl, R. (2012). Mehrdimensionale Flexibilisierung hochschulischen Lernens. Alternativen zu Präsenz- und Kontaktstudium dank moderner Techniken. Wissenschaftsmanagement, 18(6), S. 57–59.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (Hrsg.) (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 2. Münster: Waxmann.

Haug, S. (2017). Migration und migrationsbedingte Veränderungen der Bevölkerungsstruktur in Deutschland. In T. Mayer (Hrsg.), Die transformative Macht der Demographie, S. 257–277. Wiesbaden: Springer Verlag.

Haug, S., Vernim, M., Gelfert, V. & Reindl, A. (2014). Integrationsbericht und Integrationskonzept für Regensburg. Abschlussbericht. Regensburg: OTH Regensburg.

Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 32–28. https://doi.org/10.4119/zhwb-185.

Krikler, K. (2017). Zielgruppenspezifische didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen. Eine Befragung von Fachkräften und Alumni. ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 99–105. https://doi.org/10.4119/zhwb-193.

Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). Evaluation online: Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91317-9.

Kunz, A., Pohlmann, S., Heinze, O., Brandner, A., Reiß, C., Kamradt, M., Szecsenyi, J. & Ose, D. (2016). Strengthening Interprofessional Requirements Engineering Through Action Sheets: A Pilot Study. JMIR Human Factors, 3(2), e25. https://doi.org/10.2196/humanfactors.5364.

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft, Band 14, S. 159–175. Konstanz: UVK Verlag.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 543–556. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0.

Raecke, K. (2020). Was ist DAS denn? In M. Bradshaw & A. Wurdack (Hrsg.), Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 4, S. 97–110. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In R. Arnorld, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage, S. 321–323. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schnell, R. (2019). Survey-Interviews, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19901-6.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). Methoden der empirischen Sozialforschung, 11. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Scorna, U., Weber, K. & Haug, S. (2018). ELSI in Serious Games für die technikunterstützte medizinische Ausbildung: Das Beispiel HaptiVisT. In R. Weidner & A. Karafillidis (Hrsg.), Technische Unterstützungssysteme, die die Menschen wirklich wollen. Konferenzband, S. 187–194. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.

Statistisches Bundesamt (2021). Migration und Integration. Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Geschlecht: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund Insgesamt. Verfügbar unter https://bit.ly/3friXtr (Zugriff am: 16.06.2021).

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). Evaluation. Eine Einführung, 2. Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Van Mol, C. (2017). Improving web survey efficiency: the impact of an extra reminder and reminder content on web survey response. International Journal of Social Research Methodology, 20(4), S. 317–327. doi: 10.1080/13645579.2016.1185255.

Virtuelle Hochschule Bayern (2020). Newsletter 1/2020. Verfügbar unter https://bit.ly/3uoWS2L (Zugriff am: 16.06.2021).

Wissenschaftsrat (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens: Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Verfügbar unter https://bit.ly/2SrRMFP (Zugriff am: 16.06.2021).

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.) (2016a). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster: Waxmann.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016b). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Einleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, S. 19–30. Münster: Waxmann.

Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept. Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulforschung, 36(4), S. 8–39.

Wurdack, A. & Bradshaw, M. (2020). Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. In M. Bradshaw & A. Wurdack (Hrsg.), Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 4, S. 11–16. Bielefeld: wbv Publikation.

„Kommt uns zugute und dir kommt es ja auch zugute" – Strategien der betrieblichen Unterstützung berufsbegleitend Studierender. Ergebnisse einer qualitativen Studie in der Sozialwirtschaft

Nicolas Schöpf, Sandra Schütz

Abstract

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Perspektive der Arbeitgeber:innen auf Unterstützung für ein berufsbegleitendes Studium vorzustellen. Dazu wurden Formen, Kriterien, formale Regelungen und Grenzen einer solchen Unterstützung explorativ untersucht. Im Rahmen eines qualitativen Projekts wurden neun leitfadengestützte Interviews mit Personalverantwortlichen aus acht Trägern und Unternehmen der Sozialwirtschaft geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen eine große Spannbreite und Vielfalt an Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden, die über eine rein materielle Förderung deutlich hinausgehen. Die Auswahl- und Förderprozesse sowie die formalen Regelungen gestalten sich in der Praxis zum Teil sehr unterschiedlich und lassen zwei Strategien erkennen: ein standardisiertes vs. individualisiertes Vorgehen. Bei den Herausforderungen und Grenzen einer Unterstützung berichten die Arbeitgeber:innen über ähnliche Limitationen. Bedeutsam für alle befragten Arbeitgeber:innen ist, dass ein Benefit des berufsbegleitenden Studiums für beide Seiten entsteht – für die Arbeitnehmer:innen und für die Arbeitgeber:innen.

Verschlagwortung: Berufsbegleitendes Studium, Soziale Arbeit, Arbeitgeber:innenperspektive, Unterstützungsleistungen, formale Regelungen, Weiterbildungsförderung, Weiterbildungsfinanzierung, Personalentwicklung

1 Einleitung

Die Anforderung, sich als Raum lebenslangen Lernens zu verstehen, hat den tertiären Bildungsbereich längst erreicht. Universitäten und Hochschulen haben darauf reagiert und ihre Angebote an wissenschaftlicher Weiterbildung in den zurückliegenden 20 Jahren entsprechend entwickelt und ausdifferenziert. Während zum Ende der Nullerjahre bereits für den weiterbildenden Masterbereich ein Wachstum zu verzeichnen

war, galt das zu diesem Zeitpunkt für die weiterbildenden Bachelorstudiengänge noch nicht, sie wurden auf dem Markt wissenschaftlicher Weiterbildung bis dahin kaum angeboten (Faulstich et al. 2007, S. 144). In den vergangenen zehn Jahren hat sich jedoch auch dieses Segment entwickelt und das Angebotsspektrum für interessierte Beschäftigte und Betriebe verbreitert.

Während zu den Aufgaben und Angeboten der Hochschulen und Universitäten als Orte lebenslangen Lernens (neben vielen anderen bspw. Borgwardt 2016) oder zur Studierbarkeit berufsbegleitender Studiengänge aus der Perspektive der Adressat:innen (u. a. Arbeitnehmerkammer Bremen 2016; Fogolin 2014) bereits Studien und Untersuchungen vorliegen, ist die *betriebliche Perspektive* darauf im Diskurs bislang noch unterrepräsentiert. Studien liefern zwar Hinweise zu Investitionen in wissenschaftliche Weiterbildung (Konegen-Grenier & Winde 2011, 2013, 2017) oder zu Formen der Unterstützung durch Arbeitgeber:innen (vgl. bspw. Nickel et al. 2018), dies erfolgt bislang aber weitgehend aus Studierendenperspektive. Wenig untersucht wurden die *Aktivitäten* und die *Strategien der Betriebe,* berufsbegleitendes Studium als Element von Personalentwicklung und lebenslangem Lernen zu nutzen.

In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Fragen, wie sich berufsbegleitendes Studium aus der Perspektive der betrieblichen Personalentwicklung darstellt und welche *Formen* der *Unterstützung* – materiell und immateriell – den berufsbegleitend studierenden Beschäftigten angeboten werden. Die untersuchten Fallbeispiele stammen aus der Sozialwirtschaft. Die Arbeitgeber:innen sind durchgehend über das berufsbegleitende Studium informiert und haben zum Teil aktiv auch die Aufnahme des Studiums unterstützt. In qualitativen Interviews mit Führungskräften mit Personalverantwortung wurden die spezifischen Leistungen und Strategien thematisiert, die als Studienunterstützung trägerseits bereitgestellt werden.

2 Personalentwicklung und Wissenschaftliche Weiterbildung: Aufgabe der Sozialwirtschaft?

Der Einsatz von Personal ist ein wesentliches, wenn nicht sogar *das* Element der Organisationen der Sozialwirtschaft auf dem Weg, soziale Dienste, Beratungs- und Begleitungsangebote auf den Weg zu bringen (Hoffmann 2012, S. 26; Maelicke 2009, S. 714). Soziale Arbeit und alle damit verknüpften Handlungsfelder von der Frühpädagogik bis hin zur Geragogik sind im Wesentlichen durch menschliche Leistungen charakterisiert. Technologie und materielle Ressourcen spielen auch eine, aber nicht die primäre Rolle für die Dienstleistungserbringung sozialer Träger. Es sind die personellen Ressourcen, die für die Qualität Sozialer Arbeit entscheidend sind.

Das Management von Personal von der Gewinnung über die Kompetenzentwicklung bis hin zur Begleitung des Verlassens eines Trägers (aufgrund von Ruhestand oder anderer Ziele) sollte vor diesem Hintergrund eine zentrale Aufgabe der Leitungs- und Führungsstellen sozialer Träger sein. Der Umgang mit und die systematische und nachhaltige Entwicklung von Personal wird als strategischer Faktor für erfolgrei-

ches betriebliches Handeln gekennzeichnet (Bassarak 2012, S. 46; Klaus 2008, S. 141). Inwieweit sich die (theoretische) Bedeutung von Personalmanagement aber tatsächlich auch in der Praxis der Betriebe und Träger wiederfindet, ist noch umstritten – mit Blick auf Wirtschaftsbetriebe allgemein, gerade aber auch im Hinblick auf die Sozialwirtschaft. Defizitdiagnosen stehen hier eher ermutigende Einschätzungen gegenüber. Klaus erkennt vielfach noch „Gemeinplätze" und „Lippenbekenntnisse" (Klaus 2008, S. 141) als Modus der praktischen Umsetzung von Personalentwicklung und geht sogar so weit, mit Blick auf den wirtschaftlichen Druck, der durch die nach wettbewerblichen Parametern ausgestalteten Vergabeprozedere entsteht, davon zu sprechen, dass „[…] Personalentwicklung in Organisationen Sozialer Arbeit kein besonders attraktives Thema" ist (ebd.). Bassarak sieht dagegen bereits oftmals Personalentwicklungskonzepte in sozialen Organisationen als durchaus etabliert an (Bassarak 2012, S. 47).

Unbestritten ist die Notwendigkeit von Personalmanagement in Non-Profit-Organisationen. Aufgrund der doppelten Kontingenz sozialer Dienstleistungen, die im Kern ein sozialer Prozess ist und deren Qualität damit grundsätzlich auch von den wirkenden sozial Beteiligten – i. e. Betreuer:in und Klient:in – abhängt, bleibt die Qualität der Dienstleistung zwingend rückgebunden an die Kompetenzen der Agierenden. Dazu kommt, wie Klaus konstatiert, dass sich der natürliche Widerspruch zwischen den ökonomischen und den fachlichen Interessen der Organisationen Sozialer Arbeit letztlich immer nur auf der untersten personalen Ebene auffangen und entschärfen lässt (Klaus 2005, S. 31; 2008, S. 19). Die Bedeutung von Personalentwicklung, „[…] verstanden als Konzept für die inhaltlich-didaktische und für die methodische Ausrichtung der Aus-, Fort- und Weiterbildung, aber auch für das zur Übernahme einer Berufsrolle befähigende Studium […]", sei somit völlig unstrittig (Klaus 2005, S. 19).

2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Beitrag zur Personalentwicklung

Die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe hat seit der Jahrtausendwende deutlich zugenommen. Während diese Zunahme an Weiterbildungsbeteiligung bei den Betriebsgrößen von 50 bis 500+ Beschäftigten auch, aber in geringerem Umfang zu erkennen ist, haben sich in den zurückliegenden 20 Jahren eben auch die kleineren und kleinen bis mittleren Betriebe (bis 49 Beschäftigte) stärker an Weiterbildung beteiligt (BiBB 2020, S. 308; IAB 2015). Betriebe nutzen also Weiterbildungsformate wieder verstärkt für die Kompetenzentwicklung ihrer Beschäftigten. Angesichts von strukturellen Veränderungen wie den neuen Steuerungskonzepten im Sozialen und demografisch oder technologisch hervorgerufenen Disruptionen steigen auch die Entwicklungsnotwendigkeiten für die Beschäftigten der Sozialwirtschaft.

Wissenschaftliche Weiterbildungen gelten zwar als geeignetes Element der individuellen Gestaltung von Weiterbildungswegen von beruflich qualifizierten Personen. Die Angebote und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung werden bislang im Vergleich zu anderen Weiterbildungsformaten und den geregelten Aufstiegsfortbildungen jedoch noch nicht so umfangreich wahrgenommen (vgl. BiBB 2021, S. 396). Als

Grund dafür wird – insbesondere auch aus der Perspektive der Unternehmen – u. a. das Fehlen von Formaten genannt, die auf die „[...] Möglichkeiten, Bedarfe und Lebenssituationen beruflich Qualifizierter zugeschnitten sind [...]“, wie es etwa durch „[...] Maßnahmen auf Bachelorniveau, eine inhaltliche Ausrichtung an beruflichen Kompetenzentwicklungsanforderungen sowie zeitlich und organisatorisch flexible Weiterbildungsformate“ gegeben wäre (BiBB 2021, S. 396; vgl. auch Konegen-Grenier & Winde 2013, S. 11; 2017, S. 43).

2.2 Betriebliche Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung

Empirische Daten zur Frage, ob und wie wissenschaftliche Weiterbildung von Beschäftigten durch Unternehmen unterstützt werden, liegen bislang nur in begrenztem Umfang vor. Konegen-Grenier und Winde (2017) untersuchten in ihrer seit 2009 regelmäßig im Abstand von drei Jahren stattfindenden Studie, inwieweit Unternehmen ihre Beschäftigten bei Studium oder anderen Formen wissenschaftlicher Weiterbildung unterstützen und wie sie das ggf. tun. Im Jahr 2015 fanden sich bei einem Anteil von 27 % der mittleren und einem Anteil von 60 % der großen Unternehmen studierende Beschäftigte, die Unterstützung von ihren Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern erhielten (idw 2019, S. 9). Das größte Wachstum erzielen Investitionen in das duale Studium, die sich zwischen 2009 und 2015 annähernd verdoppelt haben (ebd., S. 23). Dabei steigt der Anteil der investierenden Unternehmen vor allem im Dienstleistungsbereich, während er bei den Industrieunternehmen in etwa gleich bleibt. Duale Studiengänge gelten vor diesem Hintergrund immer noch als das Erfolgsmodell der akademischen Bildung (ebd., S. 27). Das Gesundheits- und Sozialwesen rangiert unter den Top-6-Branchen der in einem dualen Studium kooperierenden Unternehmen auf dem fünften Platz (ebd., S. 25).

Deutlich wird in den empirischen Untersuchungen von Konegen-Grenier und Winde zwischen 2009 und 2015, dass es die größeren Unternehmen (ab 250 Beschäftigten), vor allem der Bau- und Dienstleistungsbranche, sind, die anteilig ihre Beschäftigten deutlich häufiger fördern als der Durchschnitt der Unternehmen (Konegen-Grenier & Winde 2017, S. 41). Damit entspricht die Bereitschaft, studierende Beschäftigte zu unterstützen, in etwa den Zahlen des Weiterbildungsengagements generell (ebd.).

Im Jahr 2010 bieten im Durchschnitt 46 % der 1.212 befragten Unternehmen ihrem Personal Unterstützung beim berufsbegleitenden Erwerb eines Masterabschlusses an (Konegen-Grenier & Winde 2011, S. 54). Bei den kleineren Unternehmen bis 50 Beschäftigte sind es immerhin noch 29 %, die sich unterstützend zeigen wollen. Eine differenzierte Darstellung der Formen der Unterstützung enthält die folgende Tabelle[1]:

1 In der Befragung geht es um das Erreichen eines Masterabschlusses, bei dem wohl nicht zwischen „berufsbegleitend“ und „nicht-berufsbegleitend“ unterschieden wurde. Darauf lässt zumindest die Antwortalternative „Rückkehrgarantie“ schließen (vgl. ebd., S. 55).

Tabelle 1: Eigene Darstellung, nach Konegen-Grenier & Winde (2011, S. 55)

Unterstützung beim Erwerb eines Masterabschlusses?		**Unternehmensgröße (Beschäftigte)**			
		Gesamt	**1–49**	**50–249**	**ab 250**
	JA	93,6	91,8	94,3	94,3
	NEIN	6,1	8,2	5,7	5,7
Wenn Unterstützung, dann:					
Die Übernahme zumindest eines Teils der anfallenden Gebühren für die Ausbildung		79,3	74,4	76,4	82,8
Eine Rückkehrgarantie		70,4	82,1	73,0	64,8
Eine zumindest teilweise Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge		66,7	66,7	60,1	70,8
Die Übernahme der gesamten anfallenden Gebühren für die Ausbildung		22,0	16,7	23,0	23,2
Vollständige Freistellung bei Fortzahlung der Bezüge		4,6	5,1	6,1	3,4

Für den Bereich der *Non-Profit-Organisationen* besteht gegenwärtig eine eher übersichtliche Forschungslage zur Frage der Nutzung von wissenschaftlicher Weiterbildung für Personalentwicklung. Insbesondere die strategischen und kalkulatorischen Ansätze der Arbeitgeber:innen hinsichtlich berufsbegleitenden Studierens sind bislang nur wenig untersucht worden. Diese Leerstelle ist insofern eine doppelte, als der Nachweis der Tauglichkeit und Effizienz von Studiengängen sowohl für die Ausgestaltung der Studienangebote hilfreich als auch für die betriebliche Planung wichtig ist. Umgekehrt formuliert: Berufsbegleitendes Studium wird nur *mit* den Trägern, und *nicht ohne* sie, erfolgreich sein können, weshalb die betrieblichen und Trägerperspektiven darauf eine wichtige Rolle spielen. Zudem handelt es sich insbesondere bei Studiengängen auf Bachelorebene – wie im vorliegenden Fall – um längerfristige Weiterbildungen. Daraus entstehen Anforderungen an die Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Privatleben, die, wenn es bspw. um die Abstimmung von Dienstplänen u. a. geht, nicht ohne Mittun des Trägers zu bewältigen sind.

3 Methodik der Untersuchung

3.1 Sampling, Zugang und Stichprobe

Die Auswahl der Interviewpartner:innen folgte einer kriteriengeleiteten Sampling-Strategie (Flick 2014; Lamnek & Krell 2019). Gesucht wurden zunächst freie Träger der Sozialwirtschaft, die zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens eine:n Mitarbeiter:in beschäftigten, die bzw. der den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der OTH Regensburg belegt. Bei der Auswahl der Träger fand zudem Berücksichtigung, dass sich die dort angestellten Studierenden in *unterschiedlichen Kohorten*

befinden, um sicherzustellen, dass Arbeitgeber:innen über Erfahrungswerte von Studienbeginn bis -abschluss (1. bis 9. Semester) verfügen. Des Weiteren sollten Träger *unterschiedlicher Größe* und *Art der Trägerschaft,* also privatgemeinnützige und privatgewerbliche Anbieter (Brinkmann 2010), mit in die Stichprobe aufgenommen werden.

Der Zugang zu den potenziellen Interviewpartnern:innen erfolgte direkt über die beschäftigten Studierenden. Innerhalb der fünf Kohorten des Studiengangs wurden elf Studierende angefragt und gebeten, Rücksprache im Unternehmen zu halten und arbeitgeberseitig die Bereitschaft zur Teilnahme an der Interviewstudie auszuloten. Acht der elf Studierenden meldeten ein Teilnahmeinteresse aus den Unternehmen zurück. Diese wurden daraufhin angeschrieben, über die Studie informiert und zur Teilnahme an einem Interview eingeladen. In das Sample gingen damit nur Arbeitgeber:innen ein, die tatsächlich auch eine Unterstützung ihrer studierenden Beschäftigten leisten. Die Ergebnisse können damit nur zeigen, *wie* Unterstützung aussehen kann, nicht aber, in welchem Umfang das im Rahmen des Studiengangs insgesamt geschieht (zu quantitativen Aspekten vgl. Schroll-Decker & Seidenstücker 2022 und Schöpf 2022 in diesem Band).

Insgesamt wurden neun Interviews mit Führungskräften geführt, die bei freien Trägern der Sozialwirtschaft auf der Ebene der Geschäftsführung, des Personalmanagements und der Personalentwicklung, des Betrieblichen Gesundheitsmanagements oder der Fachbereichs- bzw. Einrichtungsleitung Verantwortung tragen. Die Interviewpartner:innen stammten aus unterschiedlichen Professionsgruppen, etwa der Sozialen Arbeit, der Betriebswirtschaft, des Human Ressource Managements, der Psychologie oder Heilpädagogik. Bei einem der Interviews waren zwei betriebliche Vertreter:innen anwesend, sodass insgesamt zehn Personen, davon sechs Frauen, in die Stichprobe eingingen (Alter: 35 bis 65 Jahre).

Gemäß der Einteilung der Organisationstypen der Sozialwirtschaft nach Brinkmann (2010, S. 55 ff.) lassen sich drei von acht Trägern als privatgewerbliche Anbieter, fünf der acht Träger als privatgemeinnützige Anbieter klassifizieren. Im Hinblick auf die Größe der Unternehmen zeigt sich eine Gleichverteilung von mittelständischen und großen Unternehmen: Vier Träger beschäftigen bis zu 249 Mitarbeiter:innen, vier der Träger über 250.

3.2 Erhebung und Auswertung der Daten

Als Methode der Datenerhebung dienten qualitative Leitfadeninterviews (Helfferich 2011, 2019). Der Interviewleitfaden enthielt u. a. Fragen zu Strukturdaten, Führung und betrieblicher Weiterbildungskultur, Unterstützung des berufsbegleitenden Studiums, Kriterien sowie Herausforderungen bzw. Grenzen der Förderung. Zudem wurden Fragen der Personalentwicklung untersucht, die im vorliegenden Beitrag aber nicht berücksichtigt werden können.

Die Interviews wurden digital, mittels eines Videokonferenzsystems, durchgeführt und dauerten im Durchschnitt ca. eine Stunde. Die Audiospuren wurden in Anlehnung an die inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl

(2018) transkribiert und in Orientierung an die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE 2006) anonymisiert. In direkten Zitaten aus den Interviews verwenden wir anstelle der Pronomen den neutralen Ausdruck [die studierende Person] bzw. [sie] ab der zweiten Nennung, um die Anonymisierung zu verbessern und den Lesefluss aufrechterhalten zu können. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) und der fokussierten Interviewanalyse (Kuckartz & Rädiker 2020).

Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus dem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem.

Tabelle 2: Tabelle zum Kategoriensystem

Hauptkategorien mit Unterkategorien
1. **Unterstützungsmaßnahmen durch Arbeitgeber:innen** • Formen finanzieller Unterstützung • Formen zeitlicher Unterstützung • Formen sozialer Unterstützung
2. **Kriterien für Unterstützung** • Formale Kriterien • Persönlichkeitsbezogene Kriterien • Organisatorische und strukturelle Kriterien • Betriebliche Strategien im Auswahl- und Unterstützungsprozess
3. **Formale Regelungen in Zusammenhang mit Weiterbildungsförderung** • Weiterbildungsvereinbarungen, Bleibezeiten, Weiterbildungsentschädigungen • Scheitern und Abbruch im Studienverlauf
4. **Herausforderungen und Grenzen der Unterstützung** • Finanzielle Herausforderungen • Zeitliche, organisatorische und strukturelle Herausforderungen

4 Ergebnisse und Interpretationen

4.1 Formen der Unterstützung durch Arbeitgeber:innen

In den Interviews wurde deutlich, dass es verschiedene Wege gibt, wie die Träger ihre Beschäftigten bei einem berufsbegleitenden Studium unterstützen. Es dominiert eine Kombination aus *materieller* (d. h. natürlich vor allem monetärer), aber eben auch *immaterieller Unterstützung*. Je nach Ressourcen, Spielraum und Rahmenbedingungen versuchen die Träger, den studierenden Mitarbeitenden so weit wie möglich entgegenzukommen. Es zeigt sich eine zum Teil deutliche Varianz hinsichtlich der Art und des Umfangs der Unterstützung. Im Folgenden werden die drei dominierenden Wege näher beschrieben: finanzielle, zeitliche und soziale Formen der Unterstützung.

4.1.1 Formen finanzieller Unterstützung

Das berufsbegleitende Studium der Sozialen Arbeit an der OTH Regensburg ist als Weiterbildungsstudiengang kostenpflichtig. Es gibt die Möglichkeit einer Studienzeitverkürzung von elf auf neun Semester, wenn Leistungen angerechnet werden können. Die Kosten pro Semester belaufen sich auf je 980 Euro zzgl. je 165 Euro für Studentenwerksbeitrag und Semesterticket für den öffentlichen Nahverkehr, insgesamt also knapp 1150 Euro pro Semester. Die Gebühren für ein neunsemestriges Studium betragen damit insgesamt etwa 10.300 Euro. Angesichts der Entgeltgruppen bzw. Entlohnung wird die Finanzierung des Studiums für Erzieher:innen, Heilerziehungspfleger:innen und Heilpädagog:innen zur Herausforderung oder sogar zur Hürde. Auch vor diesem Hintergrund erschien die Fragestellung in der explorativen Studie naheliegend, ob und inwieweit sich Arbeitgeber:innen an der Finanzierung der Studiengebühren beteiligen.

In den Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zeigt sich eine deutliche Vielfalt an finanziellen Fördervarianten: Die Hälfte der in der Stichprobe fokussierten Arbeitgeber:innen unterstützt das berufsbegleitende Studium ihrer Mitarbeitenden in direkter finanzieller Art und Weise (I4, I5, I6, I8). Der Umfang der monetären Beteiligung bei den anfallenden Studiengebühren fällt dabei unterschiedlich aus. Die größte finanzielle Unterstützung berichtet ein Unternehmen mit der Übernahme von etwa 80 % der anfallenden Studiengebühren (I8). Mehrere Arbeitgeber:innen fördern ihre studierenden Mitarbeitenden mit einer 50%igen Co-Finanzierung der Studienbeiträge (vgl. I4/Z. 12; I5/Z. 10; I6/Z. 8), die in etwa einem Betrag von 500 Euro pro Semester entspricht.

Zur semestrigen Förderquote wird zum Teil unternehmensseitig eine Obergrenze für die Gesamtförderung definiert: „Wir haben uns da festgelegt, dass die Studierenden fünfhundert Euro pro Semester von uns bekommen, maximal fünftausend Euro, also bis maximal fünftausend Euro" (I4/Z. 12).

Bei zwei der interviewten Arbeitgeber:innen fällt die finanzielle Förderung geringer aus (I2, I3). Dabei wird die finanzielle Unterstützung bei der Entrichtung der Studiengebühren aus dem jährlichen der Einrichtung zur Verfügung stehenden Fortbildungsbudget entnommen. Über die Verteilung des Fortbildungsbudgets würden die „Einrichtungsleiter oder die Führungskräfte relativ selbstständig" entscheiden können (I4/Z. 41). Auch wenn die finanzielle Unterstützung nicht groß ausfällt, ist es für manche Arbeitgeber:innen wichtig, durch die Finanzierung ein Zeichen zu setzen: „Weil es ist nicht viel, das ist mir ganz klar. Aber ich denke, den Beitrag kann ich leisten" (I3/Z. 7).

Im Sinne einer *Erfolgsprämie* bietet ein:e Arbeitgeber:in eine weitere einmalige, an die Abschlussnote gebundene, finanzielle Förderung: „[...] und dann gibt es noch eine, ja, nach Abschluss der Ausbildung sozusagen nochmal eine finanzielle Unterstützung sozusagen für die Ausbildung. [...] Soweit ich weiß, ist sie auch tatsächlich auch an die Abschlussnote mit gebunden, von der Höhe her" (I2/Z. 13).

Bei manchen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ist eine direkte finanzielle Unterstützung jedoch nicht vorgesehen. „Also es erfolgt jetzt keine Beteiligung an den

Studiengebühren, wie wenn man eine Fortbildung zahlt, dass man sagt, jährlich geben wir dir 300 Euro Fortbildungskosten, die kannst du dann für das Studium verwenden. Das ist nicht gedacht“ (I7/Z. 101). Denn die Rahmenbedingungen bieten den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern nicht überall den entsprechenden Spielraum: „Vom Entgelt her ist es immer schwierig, weil wir eben keinen so großen Rahmen oder keinen so großen Spielraum haben, dass man da noch zusätzlich unterstützen könnte“ (I7/Z. 9).

Neben den Fällen, in denen es um eine direkte Bezuschussung des Studiums geht, werden in den Interviews arbeitgeberseitig auch *indirekte* finanzielle Unterstützungsvarianten erkennbar.

Es zeichnet sich ab, dass die Arbeitgeber:innen ihren Möglichkeiten entsprechend versuchen, das Entgelt für die berufsbegleitend Studierenden so hoch wie möglich anzusetzen, um die finanzielle Belastung durch die Studiengebühren auszugleichen und den Kompetenzzuwachs über die Dauer des Studiums zu honorieren. So berichtet eine interviewte Person über die Eingruppierung: „Aber wir haben halt geschaut, dass [die studierende Person] das Entgelt so hoch wie möglich bekommt, weil [sie] ja doch Erfahrung auch schon hat und auch die Theorie eben dann schon hat, aber sozialpädagogisches Entgelt können wir hier noch nicht bezahlen. Das können wir erst bezahlen, wenn das Studium abgeschlossen ist“ (I7/Z. 25–28). In einem weiteren Fall wird eine für die Zeit des Studiums befristete Höherstufung in eine bessere Gehaltsstufe angesetzt. Eine interviewte Person schildert die niederschwellige Form der Unterstützung wie folgt: „[…] wir sind in unserem Bereich ja keine Großverdiener und […] da habe ich die Möglichkeit gesehen, eben befristet jetzt auch für das Studium [der studierenden Person] eine Stufe besser zu geben, damit [sie] das Studium auch finanzieren kann. Wir haben es einfach so gelöst“ (I1/Z. 30–33).

Eine weitere indirekt-monetäre Unterstützungsstrategie stellt die Freistellung von der Arbeit für eine bestimmte Stundenanzahl in der Woche bei gleichzeitiger Lohnfortzahlung dar: Bspw. werden bei einer 35-Stunden-Woche nur 30 Stunden Arbeitsleistung erwartet (I5) oder bei einer 39-Stunden-Woche können sechs oder sieben Stunden für das Studium verwendet werden (I1): „Also da geht es jetzt um fünfunddreißig Stunden, wo [die studierende Person] bei uns so weiter mit angestellt ist. Dreißig Stunden arbeitet [sie] auch von den fünfunddreißig Stunden und für fünf Stunden ist [sie] freigestellt. Also unter Lohnfortzahlung, wo [sie] im Grunde keine, ja, keine Arbeitsleistung erbringen muss“ (I5/Z. 13). Diese Kombination aus Zeit- und Geldressourcen erscheint für die Bedarfe des berufsbegleitenden Studiums passend und förderlich zu sein und bringt den Träger nicht in Refinanzierungsschwierigkeiten.

4.1.2 Formen zeitlicher Unterstützung

Neben der direkten und indirekten finanziellen Unterstützung nutzen die Träger auch systematisch Formen immaterieller Unterstützung.

Vertrauensvolle bedarfsorientierte freie Zeitverwendung für das Studium

Die Ressource *Zeit* spielt im Rahmen der immateriellen Unterstützung bei allen interviewten Trägern eine wesentliche Rolle.

Die Arbeitgeber:innen gewähren ihren Mitarbeitenden – unter der Prämisse, dass die Arbeitsanforderungen zufriedenstellend erfüllt werden – die Freiheit, sich je nach Bedarf auch während der Arbeitszeit mit anstehenden Studienaufgaben zu beschäftigen, ohne dass diese Stunden als Minusstunden verbucht werden. Eine interviewte Person bspw. berichtet von flexiblen Zeitfenstern im Schichtdienst: „Also die [Studierenden] dürfen das auch, wenn die abends fertig sind und sagen, sie möchten noch zwei Stunden das machen am Arbeits-PC“ (I3/Z. 77). Mit ausschlaggebend könnten hier (mit Blick auf Wohnverhältnisse) auch die Aspekte *Ruhe* und *Nutzung von technischen Ressourcen* sein.

Die Arbeitgeber:innen selbst sind am Erfolg des Studiums und am Gewinn für „die Firma“ interessiert und sehen sich daher in der Verantwortung, hierfür einen vertretbaren und ihren Möglichkeiten entsprechenden Beitrag zu leisten.

> „[…] Also die Absprache ist schon auch, dass [die studierende Person] Dienste verschieben kann, dass [sie] während der Arbeitszeit auch mal zwei, drei Stunden auch mal rausnehmen kann, wenn [sie] sagt, [sie] muss was vorbereiten, wir wollen ja, dass es gelingt und gerade jetzt in Prüfungsvorbereitungszeiten, oft klappt es dann abends nicht mehr, [sie] musste länger bleiben, der Spätdienst, es gibt ja viele Faktoren, dass [sie] sich auch die Zeit rausnehmen kann. […] Die Freiheit hat [sie], da vertrau ich [ihr] aber auch, dass [sie] das für die Firma gewinnbringend einsetzt, aber eben auch [ihr] Studium gut abschließen kann“ (I1/Z. 36).

Bedarfsorientierte Dienstplangestaltung

Ein weiteres Angebot, das Träger machen, ist eine gewisse Flexibilität in der Dienstplangestaltung. Einige der Studierenden arbeiten im Schichtdienst, z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Behindertenhilfe. Die Planung des Schichtdiensts erfordert eine Einhaltung bestimmter Vorgaben und verlangt entsprechend Vorlaufzeit. Ein Bereich, bei dem arbeitgeberseitig auf die Studierenden tatsächlich eingegangen werden kann, ist die Ausrichtung des Dienstplans an den Bedarfen der studierenden Mitarbeiter:innen (z. B. I1, I2, I3, I5, I9).

Durch das Arbeiten im Schichtdienst können Wünsche nach „Dienstfrei“ geäußert und rechtzeitig bei der Planung berücksichtigt werden, sodass es zu keinen Überschneidungen von Beruf und Studienzeiten kommt:

> „[…] Wir haben einen Dienstfrei-Kalender, wo sie schon im Vorfeld eintragen können, wann sie denn nicht da sind, oder wann sie gerne ‚wunschfrei‘ hätten, so nennt man das bei uns umgangssprachlich. Und somit kann der Dienstplanschreibende […] das gut einteilen auch in der Dienstplanung“ (I3/Z. 7).

Dabei wird bei der Dienstplanung einerseits darauf geachtet, eine Freistellung an den Tagen zu gewährleisten, an denen Vorlesungen und Seminare stattfinden, und andererseits darauf, auch an den Tagen zwischen Dienst und Studium genügend Zeit für

Pausen zu ermöglichen: „[...] Also dass eine Freistellung passiert für die Kurse und dass eben auch da genügend Zeiten eingeräumt werden in den Tagen zwischendrin" (I2/Z. 9).

Verwendung von Fortbildungstagen

Die Studierenden erhalten teilweise die Option, die von Arbeitgeberseite gewährten sog. Fortbildungstage für ihr Studium einzusetzen bzw. diese als „Arbeitsbefreiung" (I4/Z. 12) zu nutzen, sodass keine Urlaubstage oder Minusstunden im Rahmen des Studiums anfallen (I1, I3, I4). „Es ist so, die Fortbildungstage, die uns zur Verfügung stehen – das sind fünf – die können [die Mitarbeitenden] für dieses Studium pro Jahr verwenden" (I3/Z. 7).

Darüber hinaus versuchen die Arbeitgeber:innen, weitere Fortbildungen und Supervision bei Interesse zu ermöglichen, auch wenn das Fortbildungsbudget und die Fortbildungstage bereits für das Studium verbraucht wurden (z. B. I3, I9).

> „[...] Wir sind dann auch immer so kulant, dass wenn es dann noch irgendwelche Fortbildungen gibt, die die Studierenden sonst noch interessieren, dass sie die dann auch noch zusätzlich drauf bekommen" (I9/Z. 10).

Diese offene Haltung der Arbeitgeber:innen verhindert, dass die Studierenden für einen maßgeblichen Zeitraum von ggf. praxisrelevanten Fortbildungen ausgeschlossen werden.

Gewährung zusätzlicher Urlaubstage

Bei einem Arbeitgeber gibt es das trägerinterne Konzept, bei umfassenden Weiterbildungen wie einem berufsbegleitenden Studium jährlich eine bestimmte Anzahl zusätzlicher Urlaubstage für die Arbeitnehmer:innen zu gewähren (I6):

> „Also gerade was jetzt die Hochschulen angeht, wo es ja mit Klausuren ist, machen wir eigentlich immer diese 15 [zusätzlichen Urlaubs-]Tage. Das ist eine reine trägerinterne Regelung. Also wir kriegen das auch nicht irgendwie von staatlicher Seite her bezuschusst" (I6/Z. 14).

Stundenreduktion

Nicht alle Studierenden streben ein berufsbegleitendes Studium parallel zu einer Vollzeitstelle an. Wird der Wunsch geäußert, für eine bestimmte Zeit im Rahmen des Studiums die Arbeitszeit zu reduzieren, kann dies bei manchen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern umgesetzt werden (I2, I8, I9). Allerdings geht die offizielle Reduzierung von Arbeitszeit mit Gehaltseinbußen einher:

> „Also es wurden tatsächlich die Stunden reduziert auf ein geringeres Volumen, dadurch ist natürlich auch weniger Gehalt logischerweise" (I2/Z. 30).

Ein:e Interviewpartner:in weist auf das Angebot des Lebensarbeitszeit-Modells in einem Träger hin, bei dem Mitarbeitende Anteile aus dem Bruttogehalt einzahlen und

sich die über die Zeit angesparte Summe bei bestimmten Anlässen ausbezahlen lassen können. Diese Ausbezahlung könnte auch dafür genutzt werden, wenn man etwa im Zuge eines berufsbegleitenden Studiums befristet Arbeitsstunden reduzieren und gleichzeitig finanziell abgesichert sein will.

> „[…] Wenn man jetzt z. B. mal eine gewisse Zeit reduzieren will, dann kann man sich aus diesem Lebensarbeitszeit-Modell praktisch wieder Lohn auszahlen lassen, als würde man arbeiten, und damit, also wenn jemand finanziell darauf angewiesen ist, kann er dann über sowas sich auch absichern. Wobei das jetzt für ein Studium eher selten verwendet wird, also das wird eher mal genommen, um früher mal in Rente zu gehen, oder sich mal ein halbes Jahr Auszeit zu nehmen, weil man mal eine Weltreise machen will oder, oder. Aber prinzipiell ist das kein Problem zu sagen, wir vereinbaren jetzt mal für zwei oder drei Jahre eine Stundenreduzierung […]“ (I8/Z. 33).

Sonderurlaub

Wenn die Mitarbeitenden dies im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums wünschen, besteht bei verschiedenen Trägern (z. B. I4, I6) die Möglichkeit eines Antrags auf unbezahlten Sonderurlaub: „Also es ist jederzeit möglich, dass man sich Sonderurlaub nimmt. Aber natürlich muss man das vorher anmelden, weil man braucht einen Ersatz dann“ (I4/Z. 104).

4.1.3 Formen sozialer Unterstützung

Neben dem Einsatz von Geld und Zeit als betriebliche Ressourcen lässt sich als dritte Säule der Bereich *sozialer Unterstützung* erkennen. Soziale Unterstützung gilt gemeinhin als Ressource bei der Bewältigung belastender Situationen. Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass vor allem die betriebliche Unterstützung Stress und Belastung am Arbeitsplatz reduzieren kann (und dabei zum Teil wirksamer ist als private Unterstützung) (Heisig et al. 2009, S. 284).

Aus den Interviews lassen sich das Vorhandensein einer *betrieblichen Weiterbildungskultur*, das *kollegiale Umfeld* und das *Führungsverhalten* als Elemente einer Kultur der Unterstützung in den Trägern herausarbeiten.

Weiterbildungskultur und kollegiales Umfeld

Vor dem Hintergrund der betrieblichen materiellen und immateriellen Unterstützung der Studierenden durch den Träger stellt sich die Frage, welche Rückwirkung eine solche individuelle Unterstützung auf das kollegiale Umfeld der Studierenden hat.

Grundsätzlich war für die Mehrheit der untersuchten Fallbeispiele eine offene und förderliche Weiterbildungskultur wahrzunehmen.

> „Also, jeder der eben eine Fortbildung bräuchte oder gefördert werden möchte, der (…) da sind wir eigentlich sehr offen und unterstützen das auch […]“ (I7/Z. 93–94).

Hervorgehoben wird bspw. die lösungsorientierte Zusammenarbeit der zuständigen Kolleg:innen:

> „Aber [ich] habe gute Kollegen, die das auch wirklich dann möglich machen, liegt ja nicht nur an mir, sondern die Personalabteilung muss die Stundenreduzierung mit dem Vertrag machen, ein Betriebsrat muss sagen: ‚Ja, was ihr euch überlegt habt, ist gut', ein Wohnbereichsleiter muss sagen: ‚Ich pass das mit dem Dienstplan an', die Kollegen müssen sagen: ‚Okay, dann bist halt den Monat nicht da, machst aber hier zwei Wochenenden, da zwei Wochenenden' […]" (I1/Z. 85–86).

Überwiegend konnten die Träger im Zusammenhang mit der Förderung einzelner Beschäftigter *nicht* von negativen Rückwirkungen berichten. Die Wahrnehmung der Studienaufnahme und der betrieblichen Unterstützung changiert eher zwischen wohlwollender Unterstützung durch die Kolleg:innen, einer Zurkenntnisnahme und der eigenen Abgrenzung von solchen Ambitionen. Den Charakter der unterstützenden kollegialen Kooperation fasst folgende Interviewpassage zusammen:

> „[…] Das ganze Sozialdienst-Team, das tauscht sich ja regelmäßig aus und unterstützt sich auch gegenseitig, also wir haben auch ziemlich junge Kollegen in diesem Team, die eigentlich mit dem Studium erst fertig geworden sind. Oder auch [die studierende Person], die noch am Anfang ist und erst fertig wird. Und die unterstützen sich dann immer gegenseitig und bringen dann auch gegenseitig viele Ideen mit, wo man die Einrichtungen weiterbringen kann" (I7/Z. 88).

Die kollegiale Zusammenarbeit erhält in der Wahrnehmung einer interviewten Führungskraft sogar einen besonderen Aspekt: Die Kolleg:innen werden hier gewissermaßen als Ersatz für Kommiliton:innen gesehen, mit denen man in einem berufsbegleitenden Studium weniger häufig und nur unregelmäßig in Kontakt steht:

> „Also wir hatten es jetzt tatsächlich auch schon so, […] dass dann eben intern von anderen Sozialpädagogen das nochmal (…) gelesen wurde oder auch da Tipps gegeben wurden, auch jetzt zum Beispiel in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten oder Ähnliches. Also da gibt es schon auch Unterstützungssysteme, die da sind. (…) würde ich sagen. […] Und ich finde das schon eigentlich richtig und wichtig, dass da diese Funktion dann zum Beispiel Kolleginnen einnehmen, (…) die sonst eben Kommilitoninnen einnehmen" (I2/Z. 99–100 und 109).

Ein weiterer Effekt im kollegialen Umfeld ist die wertschätzende Distanzierung, die in der Äußerung von Respekt und der gleichzeitigen eigenen Abgrenzung von solchen Ambitionen besteht:

> „Nein, das wird, also das ist einfach, ich sag mal, zur Kenntnis genommen. Der Mensch, der da ist, und der Kollege ist derselbe, manche eher so, dass sie sagen: ‚Tust du dir das echt noch an?' Also eher die Aussagen kommen: ‚Also meinen Respekt hast du', aber weder neidisch noch, nein" (I3/Z. 82).

In einzelnen Fällen werden durch die Führungskraft im kollegialen Umfeld aber durchaus Irritationen bei den Kolleg:innen wahrgenommen, die sich in Vergleichen und der Formulierung eigener Ambitionen äußern:

> „[…] Manchmal ist es ein bisschen schwierig, wenn Leute dann mit diffusen Vorstellungen kommen und sagen, er wird gefördert und ich werde jetzt nicht gefördert, da muss ich dann, oder meine Kollegin und wir zusammen, Entscheidungen treffen und sagen, also das ist sinnvoll für die Firma, oder da sehe ich eine Zukunft oder eben nicht“ (I1/Z. 70).

Konflikte, die entstehen, gründen dann mitunter auch auf der geringeren Verfügbarkeit der Studierenden für Dienstzeiten. Stunden und Leistungen, für die die Beschäftigten studienbedingt ausfallen, müssen dann (evtl. in Vertretung) von Kolleg:innen übernommen werden, was dann zu angespannten Terminlagen führen kann (vgl. I4/Z. 115–116). Allerdings wird hier auch angemerkt, dass diese Ausfälle nicht so häufig vorkommen würden (vgl. ebd.).

Führung und Fürsorge

Neben den materiellen Formen der Unterstützung gilt Führungsverhalten im Zusammenhang mit der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen von Beschäftigten als wichtige immaterielle Ressource. Gerade im Zusammenhang mit Untersuchungen zur Work-Life-Balance ist die Frage, wie durch Führungsverhalten die Bewältigung von großen Aufgaben unterstützt werden kann, erneut in den Vordergrund gerückt (Antoni 2013; Heisig et al. 2009).

Die Begleitung der berufsbegleitend studierenden Beschäftigten durch die Führungskräfte lässt sich für die untersuchten Fallbeispiele in mehrere Aspekte gliedern: Erkennbar sind ein Verständnis von *Führung als Ermöglichung* in Verbindung mit *verantwortungs- bis fürsorgebewusstem Handeln* und einer *kooperativ-kommunikativen Begleitung*. Daneben wird aber auch ein eher *reaktives Verständnis* von Führung und Unterstützung deutlich.

Ein Motiv, das sich in mehreren Fallbeispielen finden lässt, ist das Verständnis von *Führung* als *Möglichmachen*. Hinzu tritt in einem Beispiel auch ein sehr explizites Verständnis von *Verantwortung* und *Fürsorge* in Verbindung mit Führung zutage. Auf die Frage, was die Rolle der Führungskraft im Zusammenhang mit dem Studium wäre, antwortet eine Führungskraft:

> „[…] Möglichmacher. […] Der Kollege kommt und sagt, ich habe das und das vor und legt mir das erst einmal auf den Tisch und dann müssen wir erstmal gucken, wie machen wir es möglich, ist es möglich oder ist es einfach nicht möglich, und das Schritt für Schritt“ (I1/Z. 87–88).

Dabei geht es natürlich auch um die Abwägung der betrieblichen und individuellen Interessen und auch darum, ggf. eine Anfrage abzulehnen:

> „[…] aber im Prinzip geht es uns beiden darum zu sagen: ‚Können wir es brauchen, macht es Sinn für uns, für die Firma?‘ und dann wie können wir es dem Mitarbeiter ermög-

> lichen. [...] Mei, vielleicht muss ich jemanden auch mal abraten: ‚Du bist komplett überfordert, das wirst du nicht schaffen, bitte tritt einen Schritt zurück'" (I1/Z. 87–88 und 90).

Neben der kalkulatorischen Abwägung artikuliert sich in einem Fallbeispiel ein Führungsverständnis, das die Ermöglichung und Unterstützung von Studium als Weiterbildung in Verbindung mit einem verantwortungsvollen, fast fürsorgenden Umgang mit den Beschäftigten rückt:

> „[...] Also wenn man mal von der Personalentwicklung ein Stück weggeht und den Menschen sieht, den, mit dem man zusammenarbeitet, dann finde ich es für die Entwicklung eines jeden Menschen selber förderlich, sowas zu tun. Weil wir wissen nicht, was in zehn oder fünfzehn Jahren auf uns alles zukommt, und mit einer guten, soliden Berufserfahrung plus einem Studium muss man, kann man vielleicht auch [einrichtungs]intern, wir wissen ja nicht wie wir uns weiterentwickeln, ja, kann ja viel passieren die nächsten Jahre. Aber auch extern, weil man weiß auch nicht, was in den Lebenswelten der einzelnen Kollegen und Kolleginnen passiert. Möglicherweise verschlägt es sie in andere Bundesländer oder irgendwo anders hin, und mit einer soliden Grundlage, einem soliden Studium, Berufserfahrung kann man dort ohne Weiteres eine Leitungsstelle dann antreten" (I3/Z. 36–37).

> „Und ich sehe das tatsächlich so, dass man nicht nur für die Kinder und Jugendlichen verantwortlich ist, sondern auch für das Personal, dass, da ist eine Verantwortung [...]. Meine Mitarbeiter möchte ich, dass es ihnen gut geht, dass wir sie auffangen" (I3/Z. 69).

Durch alle Fallbeispiele hindurch deutet sich als zweiter Aspekt ein *kooperativ-kommunikatives Führungshandeln* im Zusammenhang mit dem berufsbegleitenden Studium an (z. B. I1, I5, I7). Die folgenden Textstellen fassen diesen Aspekt zusammen:

> „Wir haben da einen regelmäßigen Austausch und wenn es da irgendwelche Probleme geben würde, oder sowas, dann würden wir das eben direkt ansprechen und versuchen, das umzusetzen und zu klären" (I7/Z. 66).

> „[...] Einmal im Monat finden die [Gespräche mit den Beschäftigten/Teams] generell statt. Und wenn es vom Studium spezifische Themen gibt, dann sprechen wir das mit [der studierenden Person] direkt an. Weil [sie] momentan eben die einzige Person ist, die eben das berufsbegleitend macht" (I7/Z. 67–68).

> „[...] Wir uns auch viel austauschen, dass ich immer so leicht ein Verlaufsprotokoll bekomme, dass ich weiß, wie läuft's, alles gut, müssen wir irgendwo noch nachjustieren. Bis jetzt scheint es ganz gut, [die studierende Person] sagt, ist nicht ohne, läuft ganz gut" (I1/Z. 52).

In einem Fall (einem größeren Träger) finden gemeinsam mit dem/der übergeordneten Personalreferenten bzw. Personalreferentin Auftaktgespräche zu Studiumsbeginn statt und die jeweilige Einrichtungsleitung steht dann in der Verantwortung, diese Gespräche regelmäßig fortzuführen (vgl. I5/Z. 61). Der kommunikative Austausch über den Studienverlauf erfolgt also sowohl im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit den Beschäftigten als auch zufällig und gelegenheitsgetrieben.

Da in den Trägern bis auf eine Ausnahme nur jeweils eine Person berufsbegleitend studiert, ist auch diese gelegenheitsorientierte Kommunikation leichter machbar. An einer Stelle wird der kooperativ-kommunikative Führungsstil noch einmal als sehr wichtig für den Erfolg des Studiums herausgehoben:

> „Weil wenn man weiß, dass man, wenn man nicht mehr zurechtkommt, kommen kann und nach Lösungen suchen kann und keine Abwertung erfährt oder – jetzt mal umgangssprachlich – einen dummen Spruch hört: ‚Hättest ja nicht studieren müssen!‘ oder irgend sowas, also wenn man weiß, man kann kommen und man kann sich austauschen darüber, dann gibt das glaube ich ganz viel Sicherheit“ (I3/Z. 70–71).

Der kooperative Aspekt wird auch darin deutlich, dass von der Führungskraft auch einmal Druck weggenommen wird, den sich die Studierenden selbst machen:

> „Ich kriege es schon mit, auch bei [der studierenden Person], die dann auch sagt: […] ‚Jetzt muss ich die Arbeit noch abgeben, ich weiß nicht, ob ich das schaffe‘. Wo ich dann sage, also auch mal jetzt ganz lapidar gesagt: ‚Du, pass auf, der Vierer ist der Einser des kleinen Mannes, ja. Jetzt mach dir mal nicht so einen Druck, (…) weil dann ist das halt mal eine Zwei, oder es ist mal eine 3,1, […] dann ist das halt mal so, nimm das halt mal auch als gegeben hin‘. […] Und die wollen immer, und noch besser und noch, wo ich dann sage: ‚Jetzt bleibt mal bisschen pragmatisch, dann ist man halt einmal nicht so gut‘“ (I3/Z. 77).

In den untersuchten Fallbeispielen ist kein eindeutig einer Führungstheorie zurechenbares Führungsverhalten erkennbar. Ein führungstheoretischer Rahmen, in dem sich das skizzierte Führungsverhalten verorten lassen könnte, wäre das Konzept der *Transformationalen Führung*. Gerade die Aspekte von „Führung als Ermöglichung“ und der kooperativ-kommunikative Faktor erinnern an die Eigenschaften des „supportive“ und „developmental leadership“ dieser Führungstheorie (Antoni et al. 2013, S. 215).

Letztlich schwingt in den Interviews allerdings auch ein eher *reaktives Verständnis* von führender Unterstützung für das Studium mit. Ein proaktiver Führungsansatz, der bspw. auf regelmäßig angesetzte Feedbackgespräche zum Studienverlauf setzt, lässt sich übergreifend über die Fallbeispiele nicht erkennen. Es geht vielmehr um Signale der Führungskräfte, dass die Beschäftigten sie bei Problemen aufsuchen können:

> „Also ich habe jetzt meinen Teil getan und wenn irgendwas eskalieren sollte, muss [die studierende Person] sich einfach auch bei mir melden“ (I1/Z. 52).

> „Aber [die Person] kann sich einfach hier melden und ich hoffe einfach, immer ein offenes Ohr zu haben, wenn sich eine Problemkonstellation auftut, die wir nicht bedacht haben“ (I1/Z. 90).

Die inhaltliche Begleitung und die Nachbereitung des Studiums als Weiterbildung – beides gilt als wesentlich für den Transfer von erworbenen Kenntnissen in die beruf-

liche Praxis (Gesmann 2012, S. 130 f.) – erfolgt in den untersuchten Beispielen weder besonders systematisch noch gänzlich „zufällig“.

4.2 Kriterien für eine Unterstützung

Betriebliche Ressourcen wie Geld, Zeit und auch soziale Unterstützung stehen nur begrenzt zur Verfügung. Die Aufgabe für Führungskräfte, interessierte Beschäftigte auch einmal ablehnen zu müssen, wurde eben schon erwähnt. Damit stellt sich die Frage, inwieweit die betriebliche Auswahl und die Unterstützung von Beschäftigten hinsichtlich eines berufsbegleitenden Studiums systematisch abläuft und bestimmten Kriterien folgt. In den Interviews wurde deutlich, dass hier weniger *formalen* als vielmehr *persönlichen Kriterien* Bedeutung beigemessen wird.

4.2.1 Formale Kriterien

Etwas überraschend ist, dass die Arbeitgeber:innen objektive Kriterien wie *Alter* und *Familienstand* eher als irrelevant bei der Frage nach Unterstützung erachten, ebenso die *Qualifikation*. Eine Berufsausbildung wird durch die Zulassungsvoraussetzungen für das Studium bereits als notwendig definiert.

> „Alter, denke ich, würde überhaupt keine Rolle spielen, Familienstand spielt auch keine Rolle, gut Qualifikation, wir haben hier ein recht einheitliches Bild, was Qualifikation, Vorqualifikationen angeht, in unserem Bereich, das heißt, es könnte entweder eine Erzieherin oder eine Heilerziehungspflegerin sein, so viele Varianten haben wir da jetzt nicht“ (I2/Z. 63).

Auch das folgende Zitat zeigt, dass die individuellen Lebensumstände und Ressourcen mehr wiegen als das reine Alter oder der Familienstand:

> „Ich […] würde es auch […] einer 50-jährigen Person zutrauen, wenn sie einfach das Gefühl hat: ‚Ich möchte einfach nochmal was dazulernen, ja.‘ Da dann das Alter kein Kriterium sein dürfte, wenn jemand wirklich nochmal was dazulernen will und das uns da auch zur Verfügung stellen würde, dann dieses Wissen. Und einer Person, die noch jung ist, aber alleinerziehend, wo ich sage: ‚Die hätte die Qualifikation', das nur festzumachen, an dem ‚Sie ist jung, da würde ich es ihr zutrauen, aber sie ist alleinerziehend, da kann sie das nicht stemmen‘, würde ich mir auch schwertun. […] Also für mich wäre es eher, das wirklich individuell anzuschauen“ (I9/Z. 53).

Ein formales Auswahlkriterium, das etwas kontroverser unter den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern verhandelt wird, ist die *Dauer der Betriebszugehörigkeit*. Manche Vertreter:innen der Arbeitgeberseite sehen keine Voraussetzungen darin, wie lange eine Person schon beim Träger oder in der Einrichtung angestellt ist.

> „Also ich muss sagen, dass wir jetzt nicht ein Jahr warten würden oder Ähnliches. (…) Also, wenn jemand sagt: ‚Ich bin jetzt hier zwar neu, aber ich hätte jetzt da Interesse daran‘, denke ich, dass wir das auch relativ zeitnah umsetzen könnten, das, also den Fall hatten wir jetzt aber auch noch nicht“ (I2/Z. 61).

Es scheint allerdings nicht die gängige Praxis zu sein, dass Arbeitnehmer:innen, die relativ neu in ihrer Stelle sind, den Wunsch nach einer wissenschaftlichen Weiterbildung äußern.

Bei anderen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern fällt der Zeitraum der Betriebszugehörigkeit durchaus bei der Abwägung einer Förderung ins Gewicht, vor allem wenn eine Entscheidung zwischen mehreren Mitarbeitenden getroffen werden muss:

> „Also ich kann mir gut vorstellen, wenn jemand ein halbes Jahr beschäftigt ist und dann gleich diese Förderung möchte, also wird [die studierende Person] es natürlich, wenn einer kommt mit zehn Jahren Zugehörigkeit, wird der eher die Förderung bekommen“ (I4/Z. 63).

Für manche Arbeitgeber:innen spielt *der Umfang der Wochenarbeitszeit* durchaus eine Rolle:

> „Also genau, zwischen 30 und 39 Stunden sollte es schon sein. […] Und das finde ich schon wichtig, also mit einer 20-Stunden-Stelle würde ich mir die Fördermöglichkeit schon genau überlegen. Gibt sicher ein paar Ausreißer, aber im Regelfall wäre es das nicht […]“ (I1/Z. 106).

Die Bedeutung des großen Arbeitspensums wird u. a. damit begründet, dass ausreichend die Möglichkeit besteht, den Wissenszuwachs und die theoretischen Kompetenzen aus dem Studium auch in der Praxis umsetzen zu können. Gleichzeitig kann sich hier auch eine Widersprüchlichkeit in den betrieblichen Logiken ergeben, da die Stundenreduzierung wiederum eines der Mittel ist, mit denen das Studium evtl. besser zu bewältigen wäre.

Für andere Arbeitgeber:innen ist der Stellenanteil nicht bzw. von untergeordneter Bedeutung. Die Bewerber:innen für ein berufsbegleitendes Studium können im Arbeitsvertrag ein unterschiedliches Arbeitspensum aufweisen. Im Vordergrund steht eher die Ausschöpfung der vorhandenen Stellen. Es soll vermieden werden, dass Betreuungsstunden nicht vergeben werden, denn dies würde zur Konsequenz haben, dass der Tagessatz durch die Kostenträger oder die Anzahl der aufzunehmenden Kinder und Jugendlichen gekürzt werden würde (z. B. I3).

Über die formalen Bedingungen hinausreichend wurden von allen interviewten Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern persönlichkeitsbezogene Kriterien und Vorleistungen als wesentlich für die Auswahlentscheidung genannt.

4.2.2 Persönlichkeitsbezogene Kriterien

Für alle befragten Arbeitgeber:innen war ausschlaggebend für eine Unterstützung eines berufsbegleitenden Studiums, dass die Person bereits vorher in der Einrichtung *Engagement* gezeigt hat.

> „Also wir würden auf Personen nur zugehen, wenn wir natürlich das Gefühl haben, dass die Person in dem Bereich schon sehr engagiert ist […]“ (I2/Z. 59).

Wenn sich die Person bereits in ihrer Arbeitsstelle verdient gemacht hat, stärke dies das Vertrauen in sie – und implizit vielleicht auch darauf, einen betrieblichen *Return on Investment* zu erhalten:

> „Und natürlich muss man, wie ich vorhin auch gesagt habe, Personen auch kennen und die müssen sich auch ein bisschen verdient machen. Sonst wäre ich ja auch blöd, ganz platt gesagt, ja. Kostet uns ja auch was. Organisation, Absprache, Geld, ja“ (I1/Z. 107).

Die *Bindung des Mitarbeitenden zum Unternehmen* spielt in diesem Zusammenhang auch eine Rolle, wie eine interviewte Person anschaulich beschreibt:

> „Ja. Also das eine ist, wir müssen das Gefühl haben, es gibt eine gewisse Bindung an uns als Arbeitgeber und ist es glaubwürdig, dass [die studierende Person], auch wenn sie [ihr] Studium abschließt, dann auch weiter bei uns ist. Also so eine Grundsicherheit ist wichtig [...]“ (I8/Z. 25).

Entscheidend für alle interviewten Führungskräfte ist, dass sie den Mitarbeitenden die erforderliche *Eignung* für ein berufsbegleitendes Studium und für eine etwaige spätere Führungsposition zutrauen. Zu den Kompetenzen zählt auch eine gewisse Belastbarkeit. Wird die längerfristige Doppelbelastung durch Arbeit und Studium bzw. Dreifachbelastung bei Familien- bzw. Pflegeaufgaben erfolgreich gemeistert, nimmt dies die Arbeitgeberseite auch als Indiz für eine hohe Belastbarkeit und Stressresistenz – Fähigkeiten, die auch in einer ggf. späteren Führungsposition im Unternehmen erforderlich sind.

> „Aber schlussendlich ist es dann tatsächlich auch immer, und das erwarten wir auch in gewisser Weise von, ja, von Akademikern dann schon auch oder auch von Personen, die eben Funktionen als Fachdienst, sprich als pädagogische Leitung auch mit anstreben, bis zu einem gewissen Grad auch stressrelevant zu sein und den Stress, den man natürlich auch im Studium hat, auch gerade durch so eine Doppelbelastung, dann auch irgendwo als Gradmesser mitzunehmen, wie ist es dann im beruflichen Alltag. Weil da wird der Stress nicht unbedingt weniger. Es wird [ein] anderer und es sind andere Herausforderungen, aber durchaus natürlich [...]“ (I5/Z. 59).

Aber auch eher weiche persönlichkeitsbezogene Kriterien spielen bei der Überlegung zur Förderung eine Rolle. Von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern werden u. a. „persönliche Neigungen“ und „Entwicklungsmöglichkeiten“ der Mitarbeitenden genannt (I3/Z. 60). Wenn diese Entwicklungsperspektiven nicht gesehen werden, rät der/die Arbeitgeber:in durchaus auch im Gespräch beratend von der Idee des berufsbegleitenden Studiums ab:

> „Natürlich wenn wir keine Entwicklungsperspektiven jetzt wirklich bei jemanden sehen, dann gehen wir schon in die Beratung rein und sagen: ‚Mensch, ist das nicht 'ne Nummer zu groß‘ [...]“ (I4/Z. 63).

Auch die *Haltung und Vorgehensweise*, wie ein:e Mitarbeitende:r an die Führungskräfte herantritt, wird als entscheidend erachtet. Relevant ist, ob von Arbeitnehmerseite hohe Forderungen der Unterstützung gestellt werden, die unangemessen wirken, oder ob eher vorsichtig, bedacht und kompromissbereit nachgefragt wird.

> „Ja, also wenn jetzt jemand ein halbes Jahr hier ist und sofort aufs Extremste gefördert werden möchte und dann noch sagt, ‚Geld brauch ich auch noch und Teilzeit und', ist [man] natürlich hellhöriger, aber wenn sich jemand beweist und dann schon zwei Jahre im Unternehmen ist und der Wohnbereichsleiter mir sagt, das macht Sinn, dann fällt sowas natürlich leichter" (I1/Z. 103).

> „[…] was hat er für Vorstellungen – ist es komplett überzogen, fast schon dreist zu sagen, ihr müsst, weil ich werde dann – oder tritt er an mich ran und sagt: ‚Ich fände eine Unterstützung toll und würde dafür anbieten, dass (…). Das habe ich mir so überlegt und dann gäbe es zwei Optionen…', ist was ganz Anderes, als mit der Tür ins Haus zu fallen" (I1/Z. 106).

4.2.3 Organisatorische und strukturelle Kriterien

Neben individuellen formalen und persönlichkeitsbezogenen Kriterien spielen auch strukturelle Kriterien eine tragende Rolle. Ein Aspekt, der bei mehreren Arbeitgeberinnen bzw. Arbeitgebern anklingt, ist die Verknüpfung der Förderung eines berufsbegleitenden Studiums mit einer klaren *Stellenperspektive* im Unternehmen. Diese kann sich einerseits ganz konkret darstellen, etwa wenn eine passende Führungsposition in absehbarer Zeit frei wird oder neu zu besetzen ist oder auch die Position, auf der die Person bereits arbeitet, eine entsprechende wissenschaftliche Qualifikation von den Kostenträgern vorsieht oder auch von den Trägern gewünscht wird.

> „Also die Studierenden, die das machen, die von uns auch gefördert werden, entsprechend, auf die wir auch zugehen, prinzipiell steht es ja jedem frei, das auch ohne Unternehmensunterstützung zu tun, aber die, die wir unterstützen, von denen, ja, gehen wir ja davon aus oder haben auch schon die Perspektive" (I5/Z. 68).

Andererseits verläuft gerade bei größeren Trägern und bei jenen, die an den Tarifvertrag gebunden sind, die Förderung auch unabhängig von einer konkreten Stellenaussicht, aufgrund unterschiedlicher Argumentationslinien. Manche gehen davon aus, dass durch die Größe und die verschiedenen Angebote und Einrichtungen der Unternehmen stets ein Bedarf an Personen mit Studium der Sozialen Arbeit besteht, sodass die Entwicklungsmöglichkeit auf eine entsprechende Stelle zwar offen ist, aber durchaus realistisch erscheint. Andere Arbeitgeber:innen sprechen die Bindung an den Tarifvertrag und die gleichberechtigte Mitarbeiter:innenführung an, nach der es nicht möglich erscheint, gewissen Personen eine Position in Aussicht zu stellen.

4.2.4 Betriebliche Strategien im Auswahl- und Unterstützungsprozess

In den Interviews wird deutlich, dass sich die Träger bei der Auswahl der Mitarbeitenden und dem Angebot der Unterstützung dahingehend unterscheiden, ob sie eher

einen *systematischen standardisierten Plan* oder einen eher *individualisierten Ansatz* verfolgen.

Eine Gruppe der Arbeitgebenden verfolgt ein *standardisiertes, einheitliches Konzept* (I4, I6, I9). In den Unternehmen wurde intern ein Leitfaden bzw. Katalog aufgestellt, um das Verfahren der Unterstützung des berufsbegleitenden Studiums für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar zu gestalten.

> „Ja, wir haben versucht, das möglichst einheitlich durchzuführen. Wir hatten vor ca. zwei Jahren mal eine Sitzung in einem Arbeitskreis, wo es um Qualifizierungsprogramme ging, und da ist natürlich diese Frage aufgetaucht, wie gehen die Einrichtungsleiter mit diesem berufsbegleitenden Studium, Sozialpädagogik Bachelor, um" (I4/Z. 12).

In den Unternehmen steht es zunächst jeder Person frei, einen Antrag auf eine entsprechende Weiterbildung und Unterstützung zu stellen. „Jede Person hat bei uns die Möglichkeit, einfach zu kommen, zu sagen: ‚Ich hätte mir das jetzt überlegt, ich würde gerne'" (I9/Z. 90).

Als Begründung für das einheitliche Verfahren wird einmal auch die Rechtfertigung gegenüber dem Betriebsrat genannt: „[W]ir haben auch eine Arbeitnehmervertretung, drum ist das bei uns auch ein sehr transparenter Prozess" (I6/Z. 8). Die Unterstützung von Arbeitgeberseite soll für alle Mitarbeitenden, trägerweit auch über verschiedene Einrichtungen hinweg, gleichberechtigt ablaufen und einer Bevorteilung entgegengewirkt werden.

> „[Der Betriebsrat] hat immer so ein bisschen die Angst vor Privilegierung [...], also der hat da immer große Angst davor, dass Auswahlprozesse, Unterstützungsmöglichkeiten einfach nicht transparent und fair sind. Aber ich glaube, das ist naturgegeben, also ich finde, wir haben das standardisiert, für mich ist das klar und transparent [...]" (I6/Z. 53).

Auch der Tarifvertrag als bindende Grundlage wird als Argument angeführt, warum keine individuellen Lösungen angeboten werden:

„Also ich habe diese Spielräume nicht, dafür ist der Tarifvertrag da, der ist da fair. Also jetzt explizit, dass ich jemanden ein Zuckerl geben kann, kann ich nicht, will ich auch nicht, weil man dann natürlich dann die Tarifautonomität zerstört" (I6/Z. 79).

Ein Träger hatte in der Vergangenheit einen nichtstandardisierten, individuellen Weg der Förderung verfolgt, dann aber im Verlauf eine Umstellung zu einem pauschalisierten Verfahren trägerweit über alle Einrichtungen hinweg per Direktionsbeschluss entschieden. Diese Veränderung in der Organisation und der angestrebten Gewährleistungen von gleichen Chancen für alle Mitarbeitenden, unabhängig von der Einrichtungsgröße etc., veranschaulicht das folgende Zitat einer Arbeitgebervertreterin:

> „Also das wollten wir auch, weil es hier sehr große, naja, Unterschiede gegeben hat, anfangs. Und dann haben wir gesagt, nein, [...] zum Beispiel, [die Einrichtungen] mit über sechshundert Mitarbeitern, haben natürlich ein größeres Budget, aus dem sie etwas nehmen können. Und die haben natürlich die Leute dann eher gefördert wie aus einer kleinen

> Einrichtung, die dann gesagt haben: ‚Nein, wir haben keine Gelder dafür‘. Und dass hier keine Nachteile entstehen, gab es eben diesen Direktionsbeschluss […]“ (I4/Z. 45).

Im Gegensatz zum standardisierten Vorgehen einiger Träger verfolgen andere Arbeitgeber:innen einen eher *individualisierten Ansatz*. Dies mag auf zwei Begründungslinien zurückzuführen sein:

Der erste Typ dieser Träger weist kein einheitliches Konzept auf, d. h., es gibt hierfür keine interne trägerübergreifende Struktur, keine Organisation und keine Debatte. Dies könnte daran liegen, dass bislang nur einzelne Fälle aufgetreten sind, sodass ein definierter Prozess noch nicht notwendig wurde. Die unterschiedliche Regelung auf Einrichtungsebene bedingt zum einen eine große Verantwortung der Einrichtungsleitung hinsichtlich Fragen der Personalentwicklung und Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen. Damit kommt der Position der Führungskraft eine Schlüsselrolle zu.

> „Nein, es ist tatsächlich eigentlich nicht festgelegt, sondern es ist wirklich/obliegt erst einmal der Einrichtungsleitung […]“ (I5/Z. 29).

Zum anderen besteht aber auch das Risiko, dass finanziell besser ausgestattete Einrichtungen (mehr) Unterstützung leisten (können) als andere.

> „Das ist natürlich auch da immer recht abhängig von, ja, von der Einrichtung und wie wir uns es, ich sage jetzt einmal auf gut deutsch gesagt, wie wir es uns leisten können“ (I5/Z. 17).

Der andere Typ von Träger verfolgt aus Überzeugung und aus einer Personalentwicklungsstrategie heraus einen individualisierten Ansatz. Ein:e Interviewpartner:in erläutert, dass sich dieses Vorgehen im Unternehmen über die letzten Jahrzehnte bewusst dahingehend entwickelt hat und die Vorteile gegenüber einer standardisierten Herangehensweise überwiegen:

> „Also ich glaube, dass ist tatsächlich die Individualität. Ich habe es ja schon an manchen Punkten angesprochen, es gibt durchaus auch Vorteile, das sehr systematisch anzugehen und ja, mit sehr klaren Regelungen zu versehen, wenn du die und die, ich sage einmal, Performance bringst, dann bekommst du/kommst du in ein duales Studium, wenn du das entsprechend abschließt, mit gegebenenfalls auch einer Note, dann bekommst du sofort die und die Position und, und, und, also wo das sehr systematisch festgeschrieben ist. Und da, glaube ich, ist unser System genau das Gegenteil und das hat sich in den letzten Jahren, vielleicht sogar im letzten Jahrzehnt jetzt schon, entwickelt zu dem Ganzen und wir haben immer einmal wieder abgewogen, macht es eher Sinn einen sehr individuellen Ansatz zu verfolgen oder einen sehr schematischen, systematischen Ansatz und bis dato fahren wir eigentlich mit diesem individuellen Ansatz sehr gut. Und ich glaube da auch den Bedürfnissen dann auch entsprechend der Kolleginnen und Kollegen, die das Ganze machen wollen, entgegenzukommen und natürlich auch den Unternehmensbedürfnissen, also da wirklich das individuell zu handhaben, das ist eine große Stärke“ (I5/Z. 72).

Dem Vorwurf der Willkürlichkeit und Privilegierung des einzelfallorientierten Vorgehens wird mit dem Argument begegnet, dass auch eine systematische standardisierte Vorgehensweise Nachteile und Benachteiligung bringen kann. Mit dem individualisierten Ansatz verspricht sich der Träger eine stärkere Orientierung an der individuellen Lebenssituation der Mitarbeitenden und den daraus resultierenden unterschiedlichen Bedarfen, die er bei der Unterstützung gezielt berücksichtigen kann. Ein:e Arbeitgeber:in fasst diese individuelle Strategie, im Einzelfall mit der Arbeitnehmerin bzw. dem Arbeitnehmer Bedarfe zu klären, zusammen:

> „[...] Für mich wäre es eher, das wirklich [...] individuell anzuschauen und wirklich ganz individuell mit der Person zu schauen, was kannst du wirklich tun und was kann ich dir als Arbeitgeber anbieten, wo kann ich dir noch entgegenkommen" (I9/Z. 54).

4.3 Formale Regelungen in Zusammenhang mit der Weiterbildungsförderung

4.3.1 Weiterbildungsvereinbarungen, Bleibezeiten, Weiterbildungsentschädigungen

Wie der vorherige Abschnitt zeigen konnte, unterstützen die Sozialträger ihre Beschäftigten auf unterschiedliche Arten – immateriell, aber eben auch materiell u. a. in Form von finanziellen Zuschüssen, einer Beibehaltung von Entlohnung bei gleichzeitiger Arbeitszeitreduzierung oder vorauseilenden besseren tariflichen Einstufungen. Es handelt sich dabei um bewusste Bildungsinvestitionen der Träger in die Kompetenzentwicklung und Höherqualifizierung der Mitarbeitenden. Humankapitaltheoretisch formuliert erwarten sich die Träger davon einen Return on Investment, der durch das Besetzen von Leitungspositionen oder das Abdecken eines größeren Aufgabengebiets entstehen kann. Gleichzeitig ist gerade die Sozialwirtschaft von höheren Fluktuationsraten der Beschäftigten gekennzeichnet. In dieser Lage wären eigentlich Bindungsklauseln oder Vereinbarungen über Ausbildungsentschädigung zu erwarten. In unseren Fallbeispielen ergreifen die Träger allerdings nicht durchgehend formalisierte Maßnahmen, um einen Verlust der nach dem Studium besser qualifizierten Beschäftigten zu verhindern. Bei den befragten Trägern ist aber durchgehend erkennbar, dass dieser Punkt ein Thema der strategischen Überlegung ist. In den Interviews wurden zwei Wege deutlich, wie Träger mit dieser Frage umgehen.

Einige der befragten Träger setzen auf eine *formalisierte Regelung*, die aus zwei Elementen besteht: Wird eine finanzielle Unterstützung geleistet, gibt es eine Art Weiterbildungsvereinbarung, die eine *Bleibezeit* oder ggf. eine *Weiterbildungsentschädigung* regelt. Bei den vereinbarten Bleibezeiten geht es um einen Zeitraum von drei Jahren (I2, I7), selten darüber hinaus. Vereinbarungen dieser Art sind bei einzelnen Trägern obligatorischer Bestandteil einer Aus- oder Weiterbildungsförderung und gelten eben auch für ein berufsbegleitendes Studium:

> „[...] dann, muss er uns auch unterschreiben, dass er nach der Ausbildung auch drei Jahre bei uns bleibt. Oder das halt dann eben zurückzahlen müsste und das würde man dann eben hier auch analog dazu machen“ (I7/Z. 97).

Wird diese Bleibezeit von den Beschäftigten nicht eingehalten, ist als Kompensation eine Weiterbildungsentschädigung vereinbart. Dabei geht es bspw. um die Rückzahlung der betrieblich geleisteten Zuschüsse (vgl. I2/Z. 20–25).

Andere Träger wählen einen *informellen Umgang* und setzen auf den Faktor *Vertrauen* (I1):

> „Es ist ein Gentleman Agreement. Also wir haben eine Vereinbarung getroffen, um [die studierende Person] jetzt für das Studium die Zeit zu unterstützen [...], aber ich habe von [ihr] auch, aber tatsächlich mündlich, die Zusage, [sie] macht es ja auch, um später eine Leitung, eine Wohnbereichsleitung zu übernehmen, deswegen fördern wir [sie] [...]“ (I1/Z. 24).

Dabei ist den Verantwortlichen bei den Trägern das Risiko dieses Weges durchaus bewusst, wie die folgende Aussage zeigt:

> „Ich weiß nicht, ob mir das um die Ohren fliegt, [...], aber ich denke [...] Vertrauen in [die studierende Person], und dass [sie] das Vertrauen genießt, ist vielleicht hilfreicher als ein Vertrag, wo ich dann [sie] in eine Rolle hineinzwänge, die [sie] nicht haben möchte. [...] Ich hoffe, dass [sie] bleibt, ich gehe davon aus, dass [sie] bleibt, aber das soll [sie] aus Überzeugung tun und nicht, weil ich [sie] vertraglich festnagele [...]“ (I1/Z. 26). „Auch wenn es für uns natürlich ein Wagnis ist, wir haben keinen Vertrag, dass ich [sie] binde“ (I1/Z. 105).

In dem zweiten Modell steht der Faktor Vertrauen im Mittelpunkt der Aushandlung zwischen Träger und Beschäftigten. Allerdings ist es auch nicht immer Vertrauen allein, das hier wirken soll, sondern ein vertrauensvolles Verhältnis in Verbindung mit einer klaren betrieblichen Entwicklungsperspektive, die auch einen Anreiz für einen Verbleib beim Träger bietet:

> „[...] also ein Vertrauensmodell, das aber auch gekoppelt ist auch mit quasi einer klaren Perspektive, die gewissermaßen auch einen Anreiz auch für das Dableiben dann (...) sein kann“ (I5/Z. 44).

Und an einer Stelle wurde auch eine gewisse Skepsis gegenüber der arbeitsrechtlichen Tragfähigkeit von formellen Vereinbarungen deutlich:

„Also man könnte das tun, ist aber rechtlich nicht haltbar“ (I3/Z. 85, auch I5/Z. 42–44).

4.3.2 Scheitern und Abbruch im Studienverlauf

Ein Scheitern der Beschäftigten im Studienverlauf würde ebenfalls dazu führen, dass der erhoffte Ertrag der Weiterbildungsinvestition ausfallen würde. Die Träger gehen damit aber – trotz der stattfindenden Förderung – unaufgeregt um. Eine Rückzahlung von Förderung ist im Fall des Studienabbruchs in keinem untersuchten Fallbeispiel

vorgesehen. Die durchklingende Strategie eines „Zurück-auf-Anfang“ machen folgende Interviewpassagen deutlich:

> „Und von dem her haben wir da schon auch mit eingeplant, wenn eine Person scheitert, dass man sie im Grunde weiter so beschäftigt, wie es vorher mit war. [...] und die Person wieder in ihre alte Rolle zurückgeht“ (I5/Z. 57).

> „[...] also wir können die Person halt dann nicht für eine andere Funktion eben nehmen, also es wäre kein Rückschritt, aber auch kein Fortschritt an dieser Stelle“ (I5/Z. 59).

Begründet wird diese Strategie in einem Fall explizit mit dem Hinweis auf die erweiterten Kenntnisse und Fähigkeiten, die ja trotz eines Studienabbruchs vorhanden und für den Träger auch verfügbar wären (vgl. I2/Z. 89–92).

4.4 Herausforderungen und Grenzen der Unterstützung

Die beschriebenen Herausforderungen und Grenzen der Unterstützung beziehen sich auf die Bereiche der Finanzen, der Organisation und der strukturellen Möglichkeiten.

4.4.1 Finanzielle Herausforderungen

Im finanziellen Bereich werden Schwierigkeiten genannt, die Studierenden mit monetären Mitteln bei den Studiengebühren zu entlasten. Dies führen Arbeitgeber:innen meist auf die Abhängigkeit der Refinanzierung durch die Kostenträger zurück. Bei den relevanten Kostenträgern sei meist eine entsprechende Refinanzierung bzw. eine umfangreiche Co-Finanzierung einer wissenschaftlichen Weiterbildung nicht vorgesehen.

> „Weil wir sind jetzt nicht irgendein Wirtschaftsunternehmen, das Gewinne erzielen soll. Wir müssen das auch wieder aus irgendwelchen/von irgendwelchen Kostenträger[n], die wir haben, wieder refinanzieren. Beziehungsweise wir kriegen da wahrscheinlich gar keine Refinanzierung, sondern wir müssen halt schauen, ja, in welchem Budget können wir das dann wieder einplanen“ (I4/Z. 61).

Insgesamt wird deutlich, dass die Fortbildungsbudgets der Träger eher knapp bemessen sind. Finanzielle Unterstützung von teureren Weiterbildungen müssen teilweise dann aus anderen Quellen, nicht über die Fortbildungsbudgets, genommen werden:

> „Also da sind wir relativ strikt vorgegeben, deshalb ist da auch zum Beispiel kein Budget eigentlich eingerechnet für eben solche Weiterqualifikationen. Wir haben ein sehr geringes Budget für Fortbildungen und das, aber niemals solche umfangreichen Fortbildungen, Weiterqualifikationen ja umfassen würde. (...) Weil das ist, im Grunde zahlen wir das, solche Sachen, aus eigener Tasche oder aus Ersparnissen, oder teilweise auch aus Spenden, wenn sie nicht zweckgebunden sind“ (I2/Z. 65).

Bislang scheint es in den Unternehmen der befragten Interviewpartner:innen noch nicht zu einer kompetitiven Situation zwischen verschiedenen Arbeitnehmerinnen

und Arbeitnehmern gekommen zu sein, da die Nachfrage nach dem Instrument der akademischen Weiterbildung noch nicht weit verbreitet ist. Ein Vertreter der Arbeitgeberseite bestätigt sogar explizit, dass die Motivation für dieses Format im Kollegium bislang eher verhalten ist:

> „Also, im akademischen Bereich haben wir es nicht, weil wir LEIDER zu wenige Interessenten haben, also es gibt leider zu viele [...] Kolleginnen und Kollegen, die davor einfach noch zurückschrecken“ (I6/Z. 16).

Für den Fall, dass sich mehrere Personen gleichzeitig mit dem Wunsch nach einem berufsbegleitenden Studium und der arbeitgeberseitigen Unterstützung melden, würden die Arbeitgeber:innen – sofern nicht bereits vorhanden – Limits oder Obergrenzen einführen.

> „Ich würde jetzt mal sagen, wir können uns maximal fünf, sechs leisten, wo wir das so machen können. [...] Also bei ungefähr 350 Mitarbeitern, die wir insgesamt haben, ja“ (I8/Z. 18).

Eine Deckelung nach oben sei auch im Hinblick auf die Förderung anderer Fortbildungsmaßnahmen für die restliche Belegschaft erforderlich.

4.4.2 Zeitliche, organisatorische und strukturelle Herausforderungen und Grenzen

Neben den finanziellen Herausforderungen und Grenzen bemerken Arbeitgeber:innen aber auch organisatorische Hürden und Grenzen, den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bei ihrem Studium entgegenzukommen. Oberste Priorität kommt stets der Arbeit zu. Die qualitativ hochwertige Versorgung der Klient:innen, etwa der Kinder und Jugendlichen, muss sichergestellt sein.

Bei manchen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ist es bspw. nicht ohne Weiteres möglich, kurzfristig das *Arbeitspensum zu reduzieren*, da dies mit dem Risiko verbunden ist, Arbeitsstunden nicht zu besetzen. Daher sei ein Austausch und eine längerfristige Planung erforderlich, wie eine interviewte Person schildert:

> „[...] Ich könnte jetzt nicht von heute auf morgen eine Teilzeitstelle anbieten, das geht einfach nicht, das, man braucht einen Vorlauf dann, ja, man muss im Gespräch bleiben. Aber das hängt nicht an dem, was, sondern, also an dem, was man sich wünscht, sondern an dem, was wir einfach auch vorhalten müssen, um unsere Arbeit gut zu machen“ (I3/Z. 62).

Was auch im Rahmen der Herausforderungen von der Arbeitgeberseite thematisiert wird, ist das *fehlende oder unsichere Angebot einer entsprechenden Stelle* als Sozialarbeiter:in nach Abschluss des Studiums. Selbst bei Trägern mit mehreren Einrichtungen kann wohl nicht verlässlich nach dem Studium (wohnortnah) eine neue Position in Aussicht gestellt werden.

> „Und wenn jetzt ein Sozialarbeiter sagt: ‚Ich möchte [...] in einer Einrichtung arbeiten', aber da sind nicht explizit Sozialarbeiter refinanziert, dann können wir ihm oder ihr in dem Fall auch tatsächlich im Gruppendienst sie nur, ja, wie einen Heilerziehungspfleger oder einen Erzieher beschäftigen und auch bezahlen. [...] Und dann ist eben auch die Herausforderung, wo bringt man die Personen dann auch mit entsprechend mit unter" (I5/Z. 23).

Dementsprechend befürchten manche Arbeitgeber:innen auch den *Verlust der Fachkraft* durch die Weiterqualifizierung. Das Risiko, Arbeitnehmer:innen zu verlieren, besteht in zweifacher Hinsicht: Einerseits, weil die Person das Unternehmen womöglich verlässt, wenn keine entsprechende Sozialarbeiter:innenstelle frei ist, und andererseits, weil die Stelle der bislang ausgeübten Tätigkeit, etwa als Heilerziehungspfleger:in, nach der Qualifizierung nachbesetzt werden muss. In den Unternehmen, die in der Studie involviert sind, arbeiten um ein Vielfaches mehr Kinderpfleger:innen, Erzieher:innen und Heilerziehungspfleger:innen als Sozialarbeiter:innen. Für die Unternehmen sei es noch schwieriger, erstere auf dem Arbeitsmarkt zu finden als letztere. Freie Stellen in diesem Bereich zu besetzen, stellt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels eine große Herausforderung für die Unternehmen dar (I2, I4, I6). Die folgende Interviewpassage illustriert diese Grenze:

> „[...] Selbst wenn wir jetzt jemanden weiterqualifizieren, zum Beispiel zur Sozialpädagogin, hätten wir keine Stelle dafür da, also das sind so diese Rahmenbedingungen, die uns vorgegeben sind. Und uns schränkt natürlich auch ein der Fachkräftemarkt, also das muss man natürlich auch sagen. Ich mein, wenn wir jetzt einen Heilerziehungspfleger oder Heilerziehungspflegerin haben, die sich weiterqualifizieren möchten, ein Studium machen möchten, und dann klar ist, wir haben hier keine Stelle für sie, sie werden nach dem Studium die Einrichtung verlassen, dann ist das natürlich sehr, sehr schade. Weil diese Stelle, eine 39-Stunden-Fachkraftstelle wieder zu besetzen ist sehr, sehr schwierig aktuell, im aktuellen Fachkraftmarkt. Genau. Also in dem Sinne denke ich, sind wir vielleicht sogar eingeschränkter als manche andere Einrichtungen [...]" (I2/Z. 76).

5 Diskussion und Fazit

Die Motive und Personalentwicklungsstrategien der Arbeitgeber:innen – im vorliegenden Fall von Einrichtungen der Sozialwirtschaft – im Zusammenhang mit einem berufsbegleitenden Studium sind noch nicht intensiver untersucht worden. Gleichzeitig, darauf verweisen andere Untersuchungen zur Work-Life-Balance oder zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung allgemein, ist die Bedeutung der Arbeitgebenden für die Bewältigung von beruflichen Anforderungen und für das Gelingen von Weiterbildung erheblich. Weiterbildungskultur, wertschätzende Führung oder ein kooperatives kollegiales Umfeld gelten hier als förderliche Faktoren (z. B. Heisig et al. 2009). Die vorliegende explorative Interviewstudie ging der Frage nach, welche Ansätze und Instrumente die Arbeitgeber:innen der Sozialwirtschaft nutzen, um berufsbegleitend studierende Beschäftigte zu unterstützen.

Während beim Format des dualen Studiums die Arbeitgeberseite von Anfang an in die akademische Qualifizierung involviert ist, durchlaufen berufsbegleitend Studierende „häufig ohne Wissen ihrer Arbeitgeber(innen)“ die wissenschaftliche Weiterbildung (Nickel et al. 2018, S. 139). In der vorliegenden Studie waren alle Arbeitgeber:innen über das berufsbegleitende Studium ihrer Mitarbeitenden informiert und in unterschiedlichem Maße involviert.

In der Analyse zeigte sich ein Bild der Vielfalt sowie eine große Spannbreite: Es gibt Träger, die kaum oder keinen offensichtlichen Beitrag zum berufsbegleitenden Studium leisten bzw. liefern können, bis hin zu Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, die auf verschiedenen Ebenen stark in eine Förderung investieren.

Bei der Art der Unterstützung bestätigen sich in der Studie einerseits erwartete bzw. bereits in anderen Studien vorgestellte Formen des Supports (z. B. Konegen-Grenier & Winde 2011, 2013, 2017; Nickel et al. 2018). Eine wesentliche Form der Unterstützung bezieht sich auf die finanzielle Beteiligung an den Studiengebühren oder auf indirekte finanzielle Förderungen dadurch, dass ein vereinbarter Umfang an (entlohnter) Arbeitszeit für das Studium aufgewendet werden darf. Neben der monetären Unterstützung kristallisieren sich andererseits weitere überraschend kreative Lösungen im Hinblick auf *zeitliche* und *soziale Aspekte* der Unterstützung heraus. Gerade eher „unscheinbare“ Instrumente der Förderung im Sinne der Personalführung, der Unternehmenskultur und des kollegialen betrieblichen Umfelds erweisen sich aus Arbeitgeberperspektive als hilfreiche Faktoren in der Begleitung des Studiums und für die bessere Vereinbarkeit von Studium und Arbeitstätigkeit.

Ähnlich wie bei Nickel et al. (2018, S. 142) zeigt sich damit auch in der vorliegenden Studie zeitbezogene Unterstützung – etwa in Form von flexibler Arbeitszeitgestaltung, angepasster Dienstplan- und Urlaubsgestaltung oder der Freistellung für Studienangelegenheiten. Die Ansätze eines Supports durch Zeit werden im Vergleich zu finanziellen und sozialen Formen der Unterstützung durch die Arbeitgeber:innen auch breiter genutzt.

Bei dem Grad der Standardisierung des Vorgehens im Rahmen der Unterstützung lassen sich zwei Strategien erkennen: eine Gruppe von Arbeitgebenden folgt einem regelgeleiteten Prozess mit festgelegten, allgemein geltenden Kriterien. Die andere Gruppierung von Arbeitgebenden plädiert für ein einzelfallorientiertes Vorgehen.

Gerade im Bereich der freien privatgemeinnützigen Träger der Sozial- und Gesundheitswirtschaft gestalten sich die Verfügbarkeit von monetären Mitteln und die freie Zuweisung durch die Bindung an Kostenträger und den Tarifvertrag als Beschränkung. Was sich in der Studie aber deutlich erkennen lässt, ist, dass trotz der Restriktionen bei einem Anteil der Arbeitgeber:innen die finanzielle Beteiligung an den Studiengebühren und weitere Prämien, wenn auch nicht durchgängig bei allen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, durchaus Praxis sind. Des Weiteren zeigt sich, dass nicht nur die finanzielle Beteiligung an den Studiengebühren, sondern sinnvolle Kombinationen von Förderungen bedarfsgerechte, effektive und attraktive Angebote der Unterstützung für Arbeitnehmer:innen bieten. So lässt sich erkennen, dass nicht

nur in großen, finanzstarken Organisationen der Sozialwirtschaft eine Unterstützung möglich ist, sondern durchaus auch bei kleinen und mittleren Trägern bzw. Einrichtungen eine entsprechende Förderung, den Ressourcen und Umständen entsprechend, realisiert wird. Gerade diese „soften Instrumente" erweisen sich als wichtige Gelingensbedingungen für eine gewinnbringende Weiterbildung für beide Seiten.

Literaturverzeichnis

Antoni C. H., Friedrich, P., Haunschild, A., Josten, M. & Meyer, R. (Hrsg.). (2013). Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Arbeitnehmerkammer Bremen (2016). Balanceakt berufsbegleitendes Studium. Zur Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Privatleben. Verfügbar unter https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Politik/Bildung_Ausbildung/balanceakt_berufsbegleitend_studieren.pdf (Zugriff am: 17.08.2021).

Bassarak, H. (2012). Sozialmanagement fordert Personal. In H. Bassarak & S. Noll (Hrsg.), Personal im Sozialmanagement. Neueste Entwicklungen in Forschung, Lehre und Praxis, S. 33–54. Wiesbaden: Springer VS.

[BiBB] Bundesinstitut für Berufsbildung (2021). Datenreport 2021. Bielefeld.

Boeßenecker, K.-H-. & Markert, A. (2008). Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Aus- und Weiterbildung in der Sozialwirtschaft. Die neuen Unübersichtlichkeiten. In V. Brinkmann (Hrsg.), Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft, S. 163–182. Wiesbaden: Springer VS.

Borgwardt, A. (2016). Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Friedrich Ebert Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik, 13. Berlin.

Brinkmann, V. (2010). Sozialwirtschaft. Grundlagen – Modelle – Finanzierung. Wiesbaden: Springer Gabler.

[DFGE] Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2006). Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen. Erziehungswissenschaft, 17(32), S. 33–34.

Dobischat, R., Ahlene, E. & Rosendahl, A. (2010). Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. REPORT, 2, S. 22–33.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 8. Aufl. Marburg. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch (Zugriff am: 01.11.2020).

[DSGVO] Datenschutzgrundverordnung (2019). EU-Datenschutz-Grundverordnung. Verfügbar unter: https://dsgvo-gesetz.de (Zugriff am: 10.03.2019).

Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, S. 87–164. Münster: Waxmann.

Flick, U. (2014). Qualitative Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt.

Fogolin, A. (2014). Beruflich qualifiziert studieren?! Informationen zum berufsbegleitenden Studium. Bonn/Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Gesmann, S. (2012). Systemisches Weiterbildungsmanagement als Bindeglied zwischen individuellem und organisationalem Lernen. In H. Bassarak, & S. Noll (Hrsg.), Personal im Sozialmanagement. Neueste Entwicklungen in Forschung, Lehre und Praxis, S. 125–146. Wiesbaden: Springer VS.

Heisig, S., Dalbert, C. & Schweikart, R. (2009). Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4(2), S. 279–295.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.

Helfferich C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 2. Aufl., S. 669–686. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, W. (2012). Verantwortung für Berufsbiografien als Folge der demografischen Entwicklung in der Sozialwirtschaft. In H. Bassarak & S. Noll (Hrsg.), Personal im Sozialmanagement. Neueste Entwicklungen in Forschung, Lehre und Praxis, S. 25–32. Wiesbaden: Springer VS.

[IAB] Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2015). Weiterbildung in Deutschland. Engagement der Betriebe steigt wieder. IAB-Kurzbericht, 13. Nürnberg.

[idw] Institut der Deutschen Wirtschaft (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6/19. Köln.

Klaus, H. (2005). Personalentwicklung im NPO-Sektor – Der Wandel hybrider Organisationen. In V. Brinkmann (Hrsg.), Change Management in der Sozialwirtschaft, S. 19–42. Wiesbaden: Springer VS.

Klaus, H. (2008). Qualitätsentwicklung durch Personalentwicklung. Oder: Vom organisationalen Umgang mit Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit. In V. Brinkmann (Hrsg.), Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft, S. 141–162. Wiesbaden: Springer VS.

Konegen-Grenier, C. & Winde, M. (2011). Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2009. Ausgaben der Unternehmen für Studierenden und Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Konegen-Grenier, C. & Winde, M. (2013). Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2012. Ausgaben der Unternehmen für Studierenden und Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Konegen-Grenier, C. & Winde, M. (2017). Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015. Ausgaben der Unternehmen für Studierenden und Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden: Springer Verlag.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Maelicke, B. (2009). Personalmanagement. In U. Arnold & B. Maelicke (Hrsg.), Lehrbuch der Sozialwirtschaft, 3. Aufl., S. 754–768. Baden-Baden: Nomos.

Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 396. Düsseldorf.

Schöpf, N. (2022). Work-Life-Balance – und wo bleibt das Lernen? Empirische Ergebnisse zur Vereinbarkeit von Arbeit, berufsbegleitendem Studium und Privatleben. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 63–86. Bielefeld: wbv Publikation.

Schroll-Decker, I. & Seidenstücker, B. (2022). Soziale Arbeit berufsbegleitend studieren – Idee, Konzeption, Erfahrungen. In N. Schöpf (Hrsg), Akademische Weiterbildung für soziale Berufe. Theoretische, empirische und praktische Aspekte, S. 21–38. Bielefeld: wbv Publikation.

Didaktik und Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen

Didaktik und Lehre im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit – ein Erfahrungsbericht

Martina Ortner

Abstract

Der Erfahrungsbericht ist zugleich ein Ideenpool für experimentierfreudige Lehrende. Nach einer kurzen Beschreibung des Settings im berufsbegleitenden Studiengang werden ausgewählte Grundlagen der Didaktik skizziert und vor diesem Hintergrund drei Beispiele aus unterschiedlichen Semestern vorgestellt. Daran wird gezeigt, wie Lehre und Didaktik im Studiengang Soziale Arbeit den Bedürfnissen der berufsbegleitend Studierenden dialogorientiert angepasst und weiterentwickelt werden. Die Erkenntnisse werden abschließend in drei Kernaussagen gebündelt.

Verschlagwortung: Lehre, Didaktik, Planung, Evaluation, Partizipation, Lehrveranstaltung, Lernen

Einleitung

Berufsbegleitend Studierende gehen – so meine Beobachtung – anders an das Studium heran als Vollzeitstudierende, die mehr oder weniger direkt im Anschluss an die schulischen Erfahrungen an die Hochschule kommen. Um diese Unterschiede zu zeigen, lade ich die Lesenden mit diesem Beitrag in meine Lehrveranstaltungen ein. Zunächst wird die Lebenssituation der berufsbegleitend Studierenden skizziert. Theoretische Grundlagen, die mein pädagogisches Handeln begleiten, werden in dem daran anschließenden Kapitel beleuchtet. Vor diesem Hintergrund wird die Vorbereitung der Lehrveranstaltungen beschrieben und mit Beispielen aus drei verschiedenen Studienabschnitten veranschaulicht. Dieser Blick in die Praxis ist eine Momentaufnahme von Lehre und Didaktik.

Ausgangssituation

In jedem Studium begegnen sich Studierende und Dozierende nicht nur im Zusammenhang der jeweiligen Lehrveranstaltung, sondern als Menschen mit verschiedenen Lebenserfahrungen und -vorstellungen. Kontextwissen über die Lebensbedingungen der Studierenden hilft den Lehrenden, eine dem Lernprozess förderliche Beziehung

aufzubauen. Ist das vordergründige Ziel der Studierenden auch der Erwerb des Zertifikats, das sie als Sozialarbeitende ausweist, sind für sie in dieser Lebensphase aber auch die Erfahrung des Studierendenlebens, der Besuch der Mensa, die Ausstattung mit Hochschulmerchandise (Sweatshirt, Tasse, Tasche) und das Campusleben von Bedeutung. Das Ziel der Lehrenden ist es, die Studierenden auf dem Weg des Lernens zu begleiten, um sie zu einem gelungenen Abschluss zu führen.

Die Studierenden des hier besprochenen Studiengangs befinden sich in ihren individuellen Lebenssituationen als berufsbegleitend Studierende der Sozialen Arbeit z. B. als Erzieher:in bzw. Heilerziehungspfleger:in im Gruppen- oder im Schichtdienst. Daher kommen sie evtl. direkt aus der Nachtschicht zur Präsenzveranstaltung oder müssen diese spontan verlassen, weil sie für einen ausgefallenen Kollegen oder eine Kollegin einspringen. Manche Kolleginnen und Kollegen oder auch Vorgesetzte begegnen ihnen kritisch, weil sie neben der Arbeit studieren, andere ermöglichen ihnen bereits während des Studiums innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten. Inmitten (möglicher) Rollenkollisionen und unterschiedlicher Mehrfachbelastungen bewegen sie sich tagsüber als Führungskraft und sind abends lernende:r Student:in, Alleinerziehende:r, pflegende:r Partner:in etc. Die unterschiedlichen Familiensituationen zeigen und potenzieren sich in diversen Herausforderungen, wenn die einen eine Familie gründen oder auch zeitgleich mit einem erwachsenen Kind ein Studium beginnen. Während die einen eine Partnerschaft durch Zusammenziehen oder Heirat festigen, trennen sich andere und befinden sich auf Wohnungssuche. Manche sind die Ersten in ihrer Familie, die studieren. Vereinzelt erfahren Frauen Kritik aus dem familiären Umfeld über ihre Entscheidung zum Studium, weil sie „doch schon einen Beruf" hätten. Für die Studierenden bedeutet das berufsbegleitende Studium eine Mehrleistung und -belastung neben dem Beruf und daher ein ausgetüfteltes Zeitmanagement. Darüber gehen die Semestergebühren für viele der Studierenden mit erheblichem Verzicht und bisweilen sogar mit einer Ansparphase vor dem Studium einher. Studieren ist in den Augen vieler daher ein Luxus, den sie sich leisten wollen. Nicht immer reicht das Geld dann für eine hochwertige technische Ausstattung (Notebook, WLAN, Drucker).

Bei einigen der berufsbegleitend Studierenden steht das Ziel einer sozialen Mobilität durch Bildung im Vordergrund. Die einen verbinden damit die Möglichkeit, eine Tätigkeit ohne Schichtdienst ausüben zu können, was sie bereits als Aufstieg interpretieren. Andere wünschen sich mehr Personalverantwortung, weitere streben für sich nach expliziten sozialarbeiterischen Tätigkeiten als zukünftige Berufsperspektive, z. B. im Jugendamt. Mit diesen Zielen starten sie in ihr Studium, aus dem Berufsalltag gewohnt, schnell messbare Ergebnisse zu produzieren. Im Studieralltag sollen sie nun erlernen, dieses eingeübte Tempo zu drosseln, da Denken wie Wissenserwerb Reflektiertheit voraussetzen, die wiederum Zeit braucht (z. B. Schmidt-Lauff 2014). Sie sollen vom Einzelfall ausgehend über gesellschaftliche Bedingungen nachdenken, vom ständigen Tun schrittweise ins Reflektieren und vorausschauende Planen kommen, Zugang zu Theorie(n) finden und in diesem Zusammenhang auch wissenschaftliches Lesen lernen und, bestenfalls, eigene Texte über Seminararbeiten

hinweg verfassen. Studierende werden aufgefordert, die ihnen gewohnt gewordene Komfortzone zu verlassen, neue Themenfelder zu entdecken und leichtfüßig zwischen ihrem Berufs- und Familienalltag auch in der akademischen Hochschulwelt zu agieren. Sie erfahren durch das Studium eine neue Struktur: die Planung in Semestern mit vorlesungsfreien und Vorlesungszeiten sowie Prüfungszeiträumen, was zu Konflikten mit der Jahresplanung am Arbeitsplatz und der Urlaubsplanung der Familie führen kann. Pro Studienabschnitt gilt es, eine bestimmte Anzahl an Lehrveranstaltungen zu besuchen und Credits zu erwerben. Der Studierrahmen ermöglicht zugleich aber auch eine flexible Handhabung. Diese Freiheit setzt in hohem Maße die Fähigkeit zur Selbstorganisation voraus.

Studierende erwarten, dass sie von den Dozierenden etwas lernen können und dass diese Inhalte entsprechend für sie aufbereitet sind. Anfangs begegnen die berufsbegleitend Studierenden den Lehrenden manchmal wie Vorgesetzten und nehmen ihre Aufgaben und Übungen zunächst als „Arbeitsaufträge“ wahr. Nun stehen sie in den nachfolgend besprochenen Lehrveranstaltungen einer Dozierenden gegenüber, die sich vor dem Hintergrund einer diversitätssensiblen Lehre eher als Bildungsbegleiterin versteht (Kergel 2019, S. 123; Linde & Auferkorte-Michaelis 2021), was zu Irritationen oder sogar zu Konflikten führen kann. Studierende beziehen sich auf Erfahrungen aus ihrer Schullaufbahn und erinnern sich an eine (frontale) Weise der Wissensvermittlung. Hiervor und dem Gefühl, „bezahlt“ zu haben, entsteht (teilweise) eine Erwartungshaltung, die es bisweilen erschwert, sich gemeinsam und dialogisch einer Vermittlung anzunähern. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung, das Suchen nach einer Balance, mit der sich alle arrangieren können, ist deshalb ein das Lernen jederzeit begleitender Prozess, der je nach Lehrveranstaltung und Semesterzeit neu geführt und gefühlt werden muss.

Ein Ausdruck für die diversitätsbewusste Lehre ist, dass sich die Dozierende in der ersten Lehrveranstaltung mit ihrem Werdegang vorstellt und die Studierenden nach ihren Erwartungen an die Lehrveranstaltung fragt. Im berufsbegleitenden Studiengang wird für diesen Part noch mehr Zeit eingeplant. Nicht nur zu Beginn des Studiums, sondern über alle Semester hinweg werden kleine Einheiten zur Beziehungspflege eingebaut. Die Studierenden bleiben über neun bzw. elf Semester als eher kleine Gruppe zusammen und begegnen der Dozierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen immer wieder. Die Auswirkungen des Gruppenprozesses auf das Lernen sind hinreichend untersucht worden und die Kenntnisnahme der Befunde scheinen auch für den Kontext berufsbegleitenden Studierens empfehlenswert (z. B. Cohn 1970 oder Geißler & Hege 2001). Eine bereits tragfähige Beziehung erleichtert zudem den Umstieg oder Ausbau der Online-Lehrangebote.

Nicht übersehen werden darf, dass diese Beziehung von einer Machtasymmetrie gekennzeichnet ist, da Dozierende die Leistung der Studierenden bewerten. (Nicht-)Bestehen einer Lehrveranstaltung wird vom bzw. von der Dozierenden festgestellt. Dozierende sind Vorbild, Rollenmodell und zugleich Reibefläche. Auch die Studierenden verfügen über Machtinstrumente, wenn sie sich z. B. als Gruppe formieren, beschweren oder den/die Dozierende:n in der Evaluation schlecht bewerten. Die Konse-

quenzen für Studierende und Dozierende unterscheiden sich erheblich. Während für die Studierenden das Berufsziel unerreichbar werden kann, weil sie die Prüfung nicht bestehen, kann es für Dozierende Gespräche mit der Studiendekanin und eine Fortbildungsempfehlung geben.

Im Folgenden wird anhand von Beispielen reflektiert, welche Anforderungen an Didaktik und Lehre sich aus den genannten Voraussetzungen ergeben. Dafür wird zunächst auf theoretische Grundlagen verwiesen, um eine Einordnung zu ermöglichen. Diesen Überlegungen basieren auf meiner Praxis mit Lehrveranstaltungsthemen wie „Gender und Diversity“, „Gesellschaft und Migration“ und „Migrationssensible Soziale Arbeit“.

Überlegungen zur Didaktik und Lehre

Die beschriebene Herangehensweise an Didaktik und Lehre bezieht sich auf eine anthropologisch-philosophische Grundlegung nach Gerd Haeffner (1989). Gerade in den Lehrveranstaltungen der Sozialen Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Sozialität eine Erfahrung, die die Studierenden zu Erkenntnissen für ihre berufliche Tätigkeit führt. Die Fähigkeit zum Schauen, Staunen und die Neugierde des Menschen führen zur Erkenntnislehre. Wir können Fragen stellen und Studierende werden angehalten, das Fragestellen zu üben, mindestens in Bezug auf Forschungsfragen für ihre Studien- und Bachelorarbeiten. Eine Frage beinhaltet „das Gefragte“, „das Erfragte“ und „das Befragte“ (Keller 1990, S. 5).

> „Wer fragt, muß wissen, wonach. Weil ohne Vorwissen eine Frage nicht zustande käme, kann das Fragen nicht das erste in unserer Erkenntnis sein, mit Fragen unser Erkennen nicht beginnen“ (ebd., S. 10).

Um Studierende in Bezug auf die Thematik zu befähigen, eine Frage zu stellen, ist es demnach notwendig, Anknüpfungspunkte wie Fallbeispiele, aktuelle Diskussionen oder sogar Paradoxien zu bieten. Es ist ein Setting herzustellen, in dem die Motivation wächst, Fragen zu stellen. Dies führt zu Ludwig Wittgenstein, der schreibt: „Ein philosophisches Problem hat die Form: ‚Ich kenne mich nicht aus‘“ (PU § 123). Jede:r kennt die Situation. Ein neues Thema, eine Fragestellung, eine Wanderung oder die Einzelteile für ein Regal, Orientierungslosigkeit zeichnet sich ab. Wer sich nicht auskennt, sucht Anknüpfungspunkte. Bei einer Wanderung wird vielleicht ein Kompass eingesetzt, beim Regalaufbau eine Gebrauchsanweisung. In der Wissenschaft werden Datenbanken durchforstet, das Fachgespräch gesucht oder, wenn es um menschliche Interaktionen geht, beobachtet. Unsere Denkprozesse, mit denen wir das Problem lösen wollen, laufen sprachlich ab. Wittgenstein (1984) vergleicht Sprache mit einer Stadt.

> „Ein Gewinkel von Gäßchen und Plätzen, alten und neuen Häusern, und Häusern aus Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern“ (PU § 18).

Damit ist ausgedrückt, dass eine Sprache ein Denksystem beinhaltet, das eine Geschichte hat, nicht nur in der Person, sondern als Sprachsystem selbst. Das bedeutet, dass unsere Sprache auch durch unsere Lebensform geprägt ist. Wer z. B. viel im Garten arbeitet, kennt sich gut aus mit den jahreszeitlich abgestimmten Tätigkeiten und dem dementsprechenden Vokabular. Wer in der Sozialen Arbeit tätig ist, kennt z. B. das Vokabular für die Dateneingabe in das Dokumentationsprogramm bei einer Falleinschätzung. Die Sprache der Studierenden, der Lehrenden und der zukünftigen Klientel kann sich evtl. auf die gleichen Begriffe beziehen, aber dennoch unverständlich sein, weil der Bedeutungsgehalt voneinander abweicht. Für Lehre und Didaktik bedeutet dies, sprachlichen Ausdruck zu berücksichtigen. Hier ist zu ergänzen, dass Mehrsprachigkeit von Studierenden oder Deutsch als Zweitsprache für alle Beteiligten gewinnbringend berücksichtigt werden kann. Auch die konstruktivistische Didaktik greift diese Erkenntnisse auf (vgl. Reich 2004; 2005)[1].

Dieses Verständnis führt dazu, die Lehre und Didaktik möglichst gender-, kultur- und machtsensibel zu gestalten und den sozioökonomischen Status der Studierenden zu berücksichtigen (Kemper & Weinbach 2009). Zugleich wird Metzner et al. gefolgt, die die Studienziele drei Dimensionen zuordnen: „(Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (2019, S. 10). Vor diesem Hintergrund wird die Lehre diversitätsbewusst geplant und gestaltet (Kergel & Heidkamp 2019), die Inhalte und Methoden werden mit einem intersektionalen Ansatz (Czollek & Perko 2008) überprüft und es wird einer partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger 2013) sowie entsprechenden E-Learning-Szenarien (Mayrberger 2010, S. 367–371) gefolgt. Die Didaktik wird auf Kultursensibilität überprüft (Moosmüller & Möller-Kiero 2013), wobei hier auch themenspezifisch der transnationale soziale Raum (Nowicka 2019) miteinbezogen werden kann. Wie diese verschiedenen Aspekte bedacht werden können, ohne die Lehre und Didaktik zu überladen, wird später in den Praxisbeispielen gezeigt.

Planungsphase

Mit kreativen Methoden im Gespräch mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren wird die hier beschriebene Konzeption der Lehrveranstaltung zu einem dialogischen und partizipativen Prozess. Erprobt wurde dies an der Planung zweier Lehrveranstaltungen. Zunächst wurden von den Lehrenden, Studierenden und Mitarbeitenden der Servicestelle Lehre und Didaktik[2] in einem Workshop Erwartungshaltungen und

1 Zudem bedarf es Wissen über Lernprozesse (z. B. Grotlüschen & Pätzold 2020) und welche Rolle Sprache dabei spielt.
2 Die Mitarbeitenden unterstützen die Online-Lehre durch Beratung, fachliche und technische Begleitung sowie Fortbildungen.

Ziele erarbeitet. Mit Aktivierungsmethoden[3] und knappen Zeitvorgaben wurden aus den verschiedenen Perspektiven Fragen und Ideen für die Lehrveranstaltung gesammelt, Erwartungshaltungen benannt und mögliche Herangehensweisen diskutiert. Die Ergebnisse wurden zur Grundlage für die Ausarbeitung. Darauf wurden der Anteil an Präsenzveranstaltungen, die Angebote auf der digitalen Lernplattform, die Projektarbeit und Übungen sowie der Einbezug von Gastdozierenden und Exkursionen abgestimmt. Unter Berücksichtigung des Vorwissens der Studierenden wurden bereits in der Planung verschiedene Niveaustufen bedacht. Für die beiden so vorbereiteten Lehrveranstaltungen fiel die Entscheidung, als roten Faden eine Geschichte zu erzählen und diese mit kleinen Animationsfilmen darzustellen[4]. Dafür wurden (diversitätsorientiert) Charaktere entwickelt und ein Drehbuch geschrieben. Die wesentlichen Inhalte sollten über Lehrbriefe vermittelt werden, die verschiedene Fachleute verfassten, um auch hier Diversität abzubilden. Die Lehrbriefe wurden als buntes Fachmagazin aufbereitet, um Zugangshürden zu Fachtexten zu reduzieren. Sie sollten vor der Lehrveranstaltung von den Studierenden durchgearbeitet werden (Inverted Classroom[5]). Damit die Person hinter dem jeweiligen Lehrbrief wahrgenommen werden kann, sollte es Informationen über sie geben[6]. Die Vorschläge der Studierenden zur Gestaltung der Lehrbriefe wurden aufgegriffen und Anregungen für die weitere Recherche, Quizze, freiwillige Übungen und verpflichtende Arbeitsaufträge, die häufig auf Peer-to-Peer-Feedback und Peer Instruction basierten, mit aufgenommen. Ergänzt wurde dies mit individuellen formativen Rückmeldungen durch die Dozierende[7]. Die Studierenden sollten so über das Semester ein differenziertes Feedback zu ihren Lernerfolgen erhalten. Die Präsenz- oder Videokonferenztermine wurden für Diskussionen, Besprechung der Arbeitsaufträge, für Workshops zu Spezialfragen oder für Exkursionen reserviert. Die Informationen und Materialien auf der Lernplattform sollten für Transparenz sorgen. Auf einer Zeitleiste – dies war ein ausdrücklicher Wunsch der Studierenden – wurde genau notiert, in welchem Zeitraum welcher Baustein bearbeitet werden soll. Die Abgabetermine wurden als Meilensteine eingetragen. Diese detaillierte Vorbereitung sollte Raum für Flexibilität schaffen. Themenaspekte, die den Studierenden noch wichtig erscheinen oder in Diskussionen auftauchen, können gezielter aufgenommen werden. Ebenso können die Präsenztermine dafür genutzt werden, Aspekte nachzubereiten bzw. zu vertiefen oder Bezug zu aktuellen Entwicklungen zu nehmen. Bereits in der Planung spielen Transferüberlegungen mit hinein. Die Studierenden sollen Ansatzpunkte für ihre berufliche Praxis finden und diese gleich nutzen können. Der berufliche Alltag wird deshalb thematisch einbezogen. Dazu werden Anreizsysteme überlegt, die es erleichtern, neben der Praxisfokussierung Interesse für die wissenschaftliche Seite des Berufes zu entwickeln. Dies geschieht über Lehrforschungsprojekte und über eine Mentoringphase.

3 Einen Überblick über verschiedene Aktivierungsmethoden und die Vorstellung eines eigenen Modells findet sich bei Beege und Antosch-Bardohn 2021.
4 Siehe später die Lehrveranstaltung Migration.
5 Lernpsychologische Grundlagen und Erläuterungen für die Praxis finden sich z. B. bei Hanke 2021.
6 Auch dies war ein Beitrag, um Heterogenität sichtbar zu machen.
7 Siehe zu diesen Aspekten auch Hellwig und Schroll-Decker 2020.

Gerade für das Arbeiten auf der digitalen Lernplattform war es notwendig, von Anfang an Abwechslung mit einzubauen, wie z. B. nicht ganz so ernste kurze Videos und lustige Aufgaben (z. B. Kochrezepte). Mit diesem Raster und diesen Vorüberlegungen war die Grundlage für die Semesterplanung wie in einer Art Baukasten vorbereitet. Festzuhalten bleibt, dass die Herangehensweise die oben beschriebenen Aspekte Diversität, Gender-, Macht- und Kultursensibilität mit bedachte. Die Vorgehensweise wurde transparent dargestellt. Die Studierenden sollten auf das Themenfeld neugierig werden, der kritische Blick sollte geübt und der wertschätzende Umgang gepflegt werden. Sie sollten sich Wissen aneignen, sofort Nutzen für die Praxis haben, weltoffen bleiben (oder werden) und trotz ihrer zeitlichen Beanspruchung Phasen der Entschleunigung[8] erleben. Lernen sollte so zum Erlebnis werden. Damit wurde aufgegriffen, dass für den überwiegenden Teil das Studium ein Luxus ist.

Umsetzungsphase

Die vorgegebene Semesterstruktur beginnt in diesem Studiengang mit einer sog. Blockwoche an der OTH in Regensburg, in der pro Lehrveranstaltung etwa bis zu acht Stunden für den Einstieg in die Thematik möglich sind. Danach folgen Treffen in einem zeitlichen Abstand von etwa vier Wochen. Präsenzlehre findet am Freitagnachmittag und/oder Samstag statt. Der Terminplan ist mit den anderen Lehrveranstaltungen zu koordinieren, ebenso die zeitliche Ordnung der Leistungsnachweise[9]. Der Aufbau der Lerneinheiten der hier diskutierten Lehrveranstaltungen ist jeweils ähnlich:

- Einstieg
- Lehrbrief, Lehrvideo oder Basistext
- Vertiefungsangebote
- Quiz
- Freiwillige Übung oder Pflichtaufgabe
- Persönliche Reflexion

Berufsbegleitend Studierende lernen abends, am Wochenende oder vor ihrer Schicht. Die Aufbereitung muss übersichtlich sein. Die einzelnen Themenschritte werden deshalb in einer Timeline visualisiert. Dort wird für jedes Thema der vorgeschlagene Bearbeitungszeitraum angegeben und Links zu allen relevanten Informationen werden gesetzt. In einer Tabelle ist zusätzlich notiert, welcher zeitliche Aufwand für das Semester vorgeschlagen wird. Dies ist bis hin zu den einzelnen Themenblöcken erläutert. Die Studierenden erhalten so Planungssicherheit. Damit das Startbild der Lernplattform nicht unübersichtlich wird, wird dort neben der Timeline eher nur mit

8 Dies sollten die Studierenden insbesondere bei der Textarbeit erleben. Die Lehrbriefe boten viele Denkanregungen und benötigten zum Durcharbeiten viel Zeit, auch wenn die Texte eher kurz waren. In den Lehrforschungsprojekten lernten die Studierenden, dass die Investition von mehr Zeit zu tieferen Erkenntnissen führt.

9 Diese Abstimmungen werden von der Fakultätsreferentin organisiert.

Begriffen gearbeitet, wie z. B. „Informationen zum Leistungsnachweis“ und erst nach dem Anklicken öffnet sich ein weiteres Fenster mit den entsprechenden Angaben.

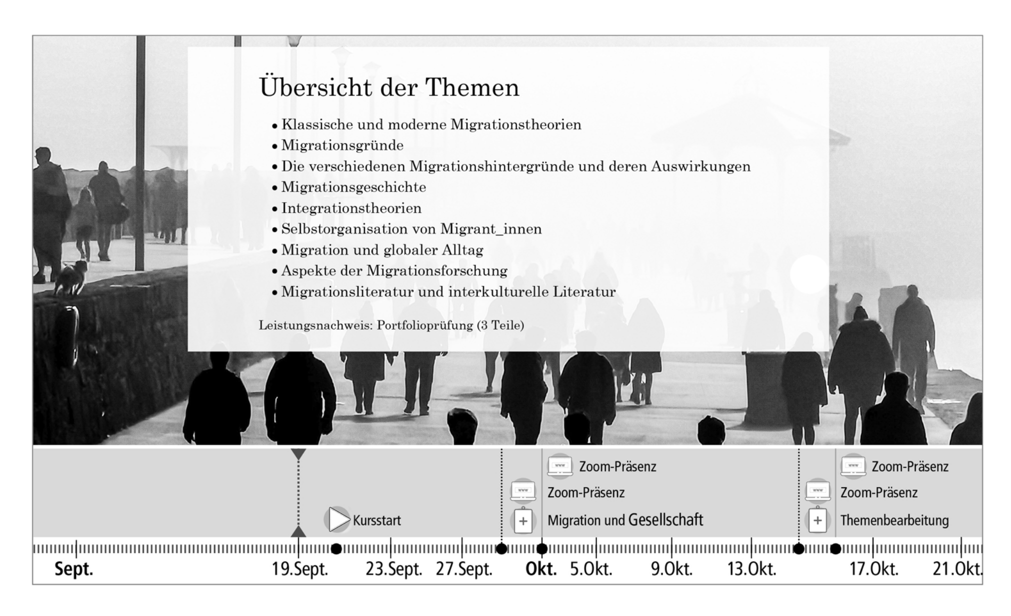


Abbildung 1: Auszug aus der Timeline der Lehrveranstaltung Migration

Die Lehrbriefe und die in der Lehrveranstaltung gezeigten Folien stehen auf der Lernplattform in der jeweiligen Themenrubrik zum Download zur Verfügung. Dies wurde auf Wunsch der Studierenden eingeführt, weil sie die Unterlagen nicht nur abspeichern, sondern auch ausdrucken möchten. Studierende begrüßen zwar optisch ansprechende Aufbereitungen, kritisieren diese dann aber in Bezug auf den Ausdruck, und zwar wegen der Kosten für Papier und Toner.

Zu jeder Aufgabe und zu jeder Übung gibt es ein Feedback. Das ist zeitaufwendig, hilft den Studierenden aber, ihren persönlichen Leistungsstand herauszufinden. Sie bekommen zudem Tipps für ihr Lernniveau und -tempo. Einige Studierende berichteten in der Auswertung, dass sie regelrecht auf das Feedback gewartet und sich jedes Mal sehr gefreut hätten. Die Rückmeldungen müssen zeitnah erfolgen. Aus den individuellen Feedbacks wird eine Gesamtrückmeldung an die Gruppe erarbeitet, die zugleich wieder Einfluss auf die weiteren Inhalte bzw. Methoden nimmt. Handlungsleitend sind dabei die Erkenntnisse zum reflexiven Lernen[10].

Peer Learning, also die Lernform gleichberechtigt Lernender (Knauf et al. 2018, S. 31), hat wegen seiner Wirkung einen hohen Anteil an den Lernprozessen und wird

10 „Reflexives Lernen steht damit in einem engen Zusammenhang mit der eigenen Person und kann als eine spezifische Form der biografieorientierten Arbeit verstanden werden (vgl. Rothe 2008, S. 160). Diese Art der pädagogischen Arbeit zielt darauf ab, dass Studierende lernen, sich ihrer eigenen Ziele, Haltungen, Ressourcen, Fähigkeiten etc. in Bezug auf die berufliche Entwicklung zu vergewissern (vgl. ebd., S. 152) – zur Bestimmung des eigenen Standortes und zugleich als Voraussetzung für Veränderung und Innovation im Berufshandeln bzw. als Chance, ‚den eigenen Erlebnis- und Handlungsspielraum zu erweitern‘ (Spitzer 2011, S. 259)“ (Rosenberg & Schallenkammer 2018, S. 97).

deshalb in der Semesterplanung inhaltlich und zeitlich großzügig berücksichtigt. Diese Form wird eingesetzt zur gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben oder im Bereich des Feedbacks bzw. der Kommentierung.

> „Peer Learning generiert seine Möglichkeiten also unmittelbar aus dem Spannungsfeld von Homogenität und Verschiedenheit: Aus der Zusammenführung unterschiedlicher Lernender mit je spezifischen Erfahrungen und Lernbiografien einerseits und geteilter Motivation für ein Vorhaben, für eine Fragestellung oder auch für aufeinander bezogene Fragestellungen andererseits“ (Knauf et al. 2018, S. 22)

Vor dem Hintergrund der Berufserfahrung der Studierenden sowie der unterschiedlichen Lebenssituationen können immer wieder sehr neue Erkenntnisse berücksichtigt sowie die Übertragung der Lerninhalte auf Praxissituationen diskutiert werden. Dennoch, Peer Learning funktioniert nicht aus sich heraus. Es benötigt eine Gruppensituation, die Zusammenarbeit und gegenseitige Bewertung zulässt, eine klare Anleitung durch die Dozierenden sowie Motivation durch das Thema, die Fragestellung, die Freude am Gruppenprozess. Dies bedarf Zeit, zumal die Studierenden aus der Schule und zum Teil durch die Arbeitssituation Konkurrenz erleben bzw. kennengelernt haben. Die Sorge, nicht gut genug zu sein oder eine abweichende Meinung zu vertreten, bleibt (vgl. Knauf et al. 2018, S. 31). Es bedarf also klarer Regeln, wie die Zusammengearbeitet gestaltet wird. Grenzen werden erreicht durch den Schichtdienst einiger Studierender. Diese sind weniger problematisch bei Arbeiten auf der Lernplattform, aber bei der Suche nach gemeinsamen Terminen für Arbeitsgruppen.

Die Kommunikation mit und der Kontakt zur Dozierenden müssen zu allen Zeitpunkten sichergestellt sein, was sich auch am Besuch der Sprechstunde und an den Tür-und-Angel-Gesprächen am Rande der jeweiligen Lehrveranstaltung zeigt. Mit der Erhöhung der Online-Lehre nahm der Bedarf erheblich zu.

Durch die Semesterplanung sind die einzelnen Schritte der Präsenzveranstaltungen, Online-Lehrveranstaltungen, Aktivitäten auf der Lernplattform und die Selbstlernzeit aufgeteilt sowie die Lernziele insgesamt als auch im Hinblick auf die Lerneinheiten beschrieben. Auf der Lernplattform finden die Studierenden gleich zu Beginn des Semesters die Unterlagen zu den Lehrveranstaltungen. Die Studierenden können zeitlich unabhängig die einzelnen Themenbausteine bearbeiten. Es gäbe noch die Alternative, die einzelnen Themenpakete nacheinander freizuschalten, von der hier allerdings abgesehen wird, weil es die Studierenden in ihrer individuellen Zeitplanung einschränken würde. Üblicherweise beinhaltet ein Themenblock auch einen Präsenztermin. Die Präsenzlehrveranstaltungen werden als Akzente gesetzt. Sie sind Anker oder Meilensteine im Semesterverlauf. Die Termine können genutzt werden, um Themen, die durch Lehrbriefe erarbeitet wurden, zu vertiefen. Dies kann in Form der Bearbeitung von Praxisbeispielen oder spielerisch geschehen. Ergebnisse von Gruppenarbeiten werden präsentiert. Es können Referentinnen und Referenten eingeladen werden, was den Studierenden die Möglichkeit gibt, Praktiker:innen kennenzulernen oder ins Gespräch mit Forscher:innen und Forschern zu kommen. Wenn an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet wird, kann ein Teil der Zeit als „Projektwerk-

statt“ genutzt werden. Der Vorteil der Kombination aus Online- und Offline-Lehre ist, dass die Grundlagen maßgeblich über die Lernplattform angeeignet werden können[11]. So können die Präsenztermine gut daran anknüpfen und so gestaltet werden, dass Gelerntes reflektiert, angewendet und erweitert wird, und zwar in einer Art und Weise, die so markant ist, dass sie als Anker im Gedächtnis bleibt. Diese Termine bieten einen eigenen Raum, der durch die Begegnung der Lehrenden und der Studierenden entsteht. Die vorbereiteten Inhalte bekommen dadurch ihren ganz eigenen Sinn, weil sie mit der jeweiligen Studierendengruppe neu entdeckt werden. Manche Themen wecken bei Studierenden ein besonderes Interesse und können dann sehr intensiv bearbeitet werden. Bei anderen Themen wiederum fällt es schwerer, Anknüpfungspunkte für die Studierenden zu finden. Da manchen Studierenden der Zugang zu einer komplexen Fragestellung leichter fällt, wenn es durch die Lehrende eine Einführung gibt, wird auch das berücksichtigt. Ergebnis ist eine Mischform aus Blended-Learning und „Kick Off“. Trotz detaillierter Planung sollte immer noch genug Raum bleiben, um sich überraschen zu lassen. Es kommen durch die Diskussion neue Themenaspekte auf, die es spontan zu bearbeiten gilt, oder neue Erkenntnisse in Bezug auf ein Erlebnis an der Arbeitsstelle oder im Praktikum. Je besser die Planung, desto mehr Flexibilität gibt es für die Inhalte. Insgesamt stärkt die Lehrveranstaltung in Präsenz durch die direkte Begegnung die Beziehung der Studierenden untereinander, aber auch zwischen Studierenden und der Dozierenden[12].

Die Konzeption der Präsenzlehrveranstaltung oder Veranstaltung per Videokonferenz ist jeweils genau vorstrukturiert. Zu Beginn wird der mögliche Ablauf mit den Studierenden besprochen und ggf. angepasst. Sollte sich innerhalb der Lehrveranstaltung ein weiterer Bedarf abzeichnen, wird das gemeinsam festgestellt und entschieden, ob dieser nun sofort thematisiert werden soll, beim nächsten Präsenztermin oder über die Lernplattform bearbeitet werden kann. So sind die Studierenden an der Zeit- und Inhaltsplanung beteiligt.

Immer wieder kritisch geprüft werden muss, ob die Lehrinhalte und die Methoden gender- und kultursensibel sind: Welche Beispiele werden zum Erklären verwendet? Welche Klischees werden ggf. in Fachartikeln reproduziert? Welchen Platz hat die Lebenssituation der Studierenden, wenn z. B. Ramadan ist oder sich der Babysitter verspätet hat? Wird z. B. die Literaturliste für die Lehrveranstaltung daraufhin betrachtet, ob Wissenschaftler:innen gleichermaßen bedacht worden sind? In Bezug auf die Inhalte und die Vorgehensweise gibt es kein „Das ist so!“. Es geht darum, den Studierenden auch den Umgang mit Ungewissheiten zu vermitteln. Durch die Forschung werden immer wieder Denkansätze ins Wanken gebracht, das gilt es auszuhalten.

---

11 Eine Sammlung zu Methoden und Literatur des Inverted Classroom findet sich z. B. beim Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln. Verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/material_zum_thema_flipped_classroom.pdf (Zugriff am: 31.08.2021) oder bei e-teaching.org.

12 Zur Bedeutung des Beziehungsaufbaus siehe auch Flaig et al. 2021, S. 75.

Leistungsnachweis

Bereits in der ersten Lehrveranstaltung eines jeden Kurses scheint für die Studierenden die drängendste Frage zu sein, welche Anforderungen es an den Leistungsnachweis[13] gibt und in welcher Form der Leistungsnachweis erbracht werden muss. Berufsbegleitend Studierende verstehen dies oftmals als Arbeitsauftrag, den es abzuarbeiten gilt, und entwickeln erst nach und nach das Gefühl dafür, dass es sich um eine ganz andere Art von Arbeit handelt. Dies kann dazu führen, dass der Leistungsdruck als noch höher empfunden wird und damit die Prüfungsangst zunimmt. Die Investition wird von Semester zu Semester höher, Versagen wäre ein großer finanzieller Verlust und auch ein Imageschaden am Arbeitsplatz und im Freundeskreis.

Bereits bei der Zieleentwicklung für die Lehrveranstaltung und der Ausarbeitung der Semesterplanung wird in Anlehnung an das Constructive Alignment (e-teaching.org 2020) der Leistungsnachweis berücksichtigt. Auf der Lernplattform, die ein bis zwei Wochen vor Kursstart freigeschaltet wird, können die Studierenden nachvollziehen, was von ihnen verlangt wird. Etwa ein halbes Jahr zuvor erhalten sie mit der Terminübersicht für das Folgesemester die Prüfungstermine bzw. Abgabetermine für alle Leistungsnachweise. Dem können sie entnehmen, in welcher Form der Leistungsnachweis zu erbringen ist. Auf der Lernplattform werden die Anforderungen schließlich erläutert und Tipps zur Bearbeitung gegeben. Dazu wird in der ersten Lehrveranstaltung diesem Thema sehr viel Zeit eingeräumt und darauf hingewiesen, dass in regelmäßigen Abständen im Rahmen der Lehrveranstaltung Rückfragen gestellt werden können bzw. Zeiten eingeplant sind, um über den Leistungsnachweis zu sprechen. Außerdem wird auf der Lernplattform ein Frage-Antwort-Forum eingerichtet, durch dessen Nutzung sich die Studierenden gegenseitig unterstützen können und über das die Dozierende ebenfalls Antworten gibt oder Tipps einstellt. Am Rande der Lehrveranstaltung können in Tür- und Angelgesprächen einzelne Aspekte gefragt und in der Sprechstunde kann vertiefend auf einzelne Fragen eingegangen werden. Dreiteilige Portfolioprüfungen empfinden die berufsbegleitend Studierenden einerseits als sehr aufwendig. Andererseits vermindert die Mehrteiligkeit die Bewertungsangst. Da sich die Abgabetermine über das Semester erstrecken, ist eine Entwicklung beobachtbar. Die einzelnen Portfolioprüfungen unterscheiden sich. So können es Einzel- oder Gruppenarbeiten sein. Es werden Transfer- oder Anwendungsfragen bearbeitet oder Analysen im beruflichen Kontext durchgeführt. Portfolioprüfungen können auch mit einem Lehrforschungsprojekt verbunden sein. Jedes einzelne Element wird in der Lehrveranstaltung vorbesprochen und möglichst an einem Beispiel geübt. Termine für Rückfragen werden für alle sichtbar festgelegt. So ist der Prozess der Portfolioprüfung eng mit dem Aufbau und Fortgang der Lehrveranstaltung verbunden. Die einzelnen Teile werden zu markanten Meilensteinen.

13 Zu verschiedenen Prüfungsformaten siehe Gerick, Sommer & Zimmermann 2018; Hochschulrektorenkonferenz 2015.

Bei Klausuren und Take Home Exams (THE)[14] geht es darum, im Nachhinein festzustellen, ob die Studierenden die Lernziele erreicht haben. Dafür sind Probeläufe hilfreich, für die vorhergehende Klausuren genutzt werden. Für die Übung eines THEs werden in einer weiteren Übungsrunde eher lustige Fragen ausgewählt, um den Umgang mit der Technik zu üben. Für die Studierenden sind diese Prüfungsformen sehr angstbesetzt, aber auch klar mit nur einem Termin verbunden. In Auswertungsgesprächen gaben sie an, dass diese Prüfungsformen weniger aufwendig sind als Portfolioprüfungen und deshalb von einigen favorisiert werden. Während sich Klausuren aus einer Mischung aus Wissens-, Anwendungs- und Transferfragen zusammensetzen, wird bei Take Home Exams auf Wissensfragen verzichtet, weil die Studierenden die Möglichkeit zur Recherche haben, was bedeutet, dass sie auch in das Skript zur Lehrveranstaltung sehen oder sich besprechen können.

Bei Studienarbeiten hat es sich bewährt, Terminempfehlungen für die einzelnen Schritte der Studienarbeiten zu geben und eine Art Vertrag einzugehen. Die Studierenden schreiben ihr Thema und ihre Forschungsfrage auf und senden dies an die Dozierende. Diese gibt dazu ein Feedback. Damit ist die Prüfung offiziell angetreten. Zum nächsten Termin reichen die Studierenden die Gliederung und das Literaturverzeichnis ein und bekommen wieder eine Rückmeldung. Die Abgabe erfolgt dann über die Lernplattform. Auch Referate werden so behandelt. Nach erbrachtem Leistungsnachweis erhalten die Studierenden ein persönliches Feedback zum Inhalt und zur Form. Dies ist der Teil, den sie besonders schätzen, weil sie so verstehen, wie sich die Note zusammensetzt.

Bei allen hier genannten Prüfungsformen gibt es neben den individuellen Rückmeldungen noch ein Rückmeldegespräch mit der Gruppe. Dafür wird spätestens zu Beginn des Folgesemesters ein Termin angeboten. Die Dozierende stellt zusammenfassend die Stärken und Schwächen der jeweiligen Portfolioprüfung, Studienarbeiten oder Klausuren vor. Die Studierenden können nachfragen und kommentieren. Gemeinsam wird überlegt, wie die Vorbereitung von Seiten der Dozierenden und Studierenden verbessert werden kann und welche zusätzliche Unterstützung evtl. hilfreich sein könnte. So kam es zu einem Auffrischungskurs für die Nutzung des Bibliotheksprogramms und zu Tutorials zum Umgang mit dem Textverarbeitungsprogramm.

Auswertung

Die Studierenden und die Dozierende haben unterschiedliche Sichtweisen auf die Lehrveranstaltung und dementsprechend auch unterschiedliche Kriterien, was „gut“ ist. War eine Lehrveranstaltung gut, wenn die/der Studierende eine sehr gute Bewertung bekam? War sie gut, weil der Workload nicht so hoch war? War sie gut, weil sie gefordert hat, spannend und abwechslungsreich war? Ist ein Indikator für „gut“, wenn bei jedem Termin fast alle Studierenden anwesend waren? War die Lehrveran-

14 „Ein ‚Take Home Exam‘ (THE) ist eine schriftliche Prüfung, die zu Hause und nicht an der Hochschule stattfindet. Sie ist mit einer Klausur vergleichbar, d. h. es werden Aufgaben gestellt, die innerhalb einer relativ kurzen Zeit gelöst werden. Take Home Exams werden in der Regel als ‚Open-book-Klausur‘ oder ‚Kofferklausur‘ konzipiert. Das bedeutet, dass Hilfsmittel zulässig sind. Die Ausgabe der Prüfungsaufgaben und die Abgabe der Lösungen erfolgt in der Regel in elektronischer Form“ (Digitaler Freischwimmer 2021).

staltung „gut“, weil auf der Lernplattform über das Semester hohe Zugriffszahlen waren? Sowohl in der Semestermitte als auch am Ende des Semesters werden Auswertungs- bzw. Reflexionsgespräche eingeplant. Inhalte, Methoden, Umgangsformen und die Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen werden besprochen. Sehr interessant ist es, mit den Studierenden zu Beginn des Semesters gemeinsame Ziele und Kriterien für die Bewertung zu erarbeiten. Der Bewertungskatalog kann am Ende ausgefüllt und i. d. R. auf Plakaten bepunktet werden. In einer Lehrveranstaltung wurde zudem mit persönlichen Reflexionen gearbeitet, die die Studierenden wie eine Art Tagebuch führen, worüber sie ihre eigene Lernentwicklung nachvollziehen können. Da Studierende auch im beruflichen Kontext mit Evaluationen zu tun haben, können sie hier neben der Bewertung der Lehrveranstaltung verschiedene Methoden kennenlernen und dies als Anregung für ihre Praxis mitnehmen.

Über die bisherigen Auswertungen konnten viele Anregungen für die Lernplattform gesammelt werden. Eine klare Struktur über eine Timeline, Lehrbriefe, Links zu vertiefenden oder erläuternden Videos oder eigene Videos, Quizze und Zusatzmaterial für weitere Themenaspekte zur freiwilligen Vertiefung empfanden die Studierenden als sehr hilfreich. Eine ansprechende und übersichtliche Gestaltung der Lernplattform erlebten die Studierenden als Wertschätzung. Begrüßt wurden die freie Zeitgestaltung bei klar vorgegebenen Abgabeterminen, ebenso die Mitwirkungsmöglichkeiten. Wenn etwas verändert werden sollte, gab es Diskussion und evtl. auch Abstimmungen, alles so transparent wie möglich. Manche vermissten die vormaligen Lehrformate, die weniger Aktivität erforderten. Alle freute, dass sie schnelle und persönliche Rückmeldungen bekamen. An den Präsenzlehrveranstaltungen wurde geschätzt, dass es Austausch- und Diskussionsmöglichkeiten gab, aber auch komprimierten Input. Auch der Besuch von Gastdozierenden und Vertreterinnen wie Vertretern der Praxis wurde als gewinnbringend betrachtet. Bei den Präsenzlehrveranstaltungen wurde der Seminarraum in die Bewertung einbezogen: Wie wurde der Raum vorgefunden[15], wie standen die Tische, war Müll auf dem Boden, die Tafel gewischt etc.? Dies gilt auch für die Räume an den Lernstandorten. Bei den Videokonferenzen wurden bislang die Kleingruppenarbeit und der Methodenwechsel als positiv bewertet, weil die Aufmerksamkeit irgendwann abnimmt.

Einen ganz besonderen Stellenwert hat in den Auswertungsgesprächen das Thema Lernen und die Gruppendynamik. Gerade berufstätig Studierende erleben zu Beginn des Studiums, dass sie das Lernen wieder lernen müssen. Auch wenn von lebenslangem Lernen ständig gesprochen wird, ist es etwas anderes, ob sich jemand durch ein Fachzeitschriftenabonnement weiterbildet oder durch den Besuch einer Fortbildung. Ein Studium ist für die meisten eine ungewohnte Form des Wissenserwerbs. Zunächst gilt es, die Rolle zu finden und die anderen Studierenden kennenzulernen, eine Gruppe, mit der sie während des ganzen Studiums zusammenbleiben. Für diesen Aspekt halten sie es für sehr wichtig, am Campusleben teilnehmen zu können und Begegnungsmöglichkeiten zu haben. In ihrem häuslichen Umfeld müssen sie ein Lernumfeld gestalten. Dazu gehört, einen Arbeitsplatz einzurichten, aber

15 Der Raumgestaltung sollte mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, als dies bislang der Fall ist.

auch Zeiten fürs Lernen zu vereinbaren und damit die Akzeptanz durch Familie und Freunde sicherzustellen. Auch der Arbeitgeber bzw. die Arbeitgeberin gehört zum Lernumfeld. Lerninhalte, die an den Praxiserfahrungen der Studierenden ansetzen oder deren Praxisrelevanz sofort ersichtlich ist, sind leichter zugänglich als theoretische Themen. Der Zugang zur Theorie wird von einigen als beschwerlich dargestellt. Wenn es aber geschafft wird, eine Horizonterweiterung zu erreichen, dann beginnt das Staunen über die neuen Einsichten, was wiederum Lust auf mehr machen kann. Diese Aspekte des Lernens und Ermöglichens von Denken und Denkprozessen gilt es, in der Auswertung zu berücksichtigen.

Die Erfahrungen aus diesem berufsbegleitenden Studiengang lassen sich nur begrenzt auf das Vollzeitstudium übertragen. Die Studierenden sind zu unterschiedlich. Hinzu kommt, dass es in diesem Studiengang personelle Unterstützung durch die Servicestelle Lehre und Didaktik gibt. Deshalb ist die technische Aufbereitung so differenziert möglich. Diesen personellen Support gibt es für die anderen Studiengänge an der Fakultät nicht. An der Gegenüberstellung zeigt sich aber, dass die Diskussion und die Unterstützung der didaktischen Aufbereitung, insbesondere auf der Lernplattform, ein entscheidender Beitrag zum Gelingen der Lehrveranstaltung sind. Die Konsequenz daraus ist: Wenn Studium online und offline stattfinden soll, dann benötigt der/die Dozierende personelle Unterstützung für die Vorbereitung und Begleitung der Lehrveranstaltung.

Praxisbeispiele

Drei Beispiele aus unterschiedlichen Studienabschnitten sollen nun die bisherigen Ausführungen verdeutlichen.

Erster Studienabschnitt: Lehrveranstaltung soziologische und politikwissenschaftliche Vertiefung

„Ich bin dankbar dafür, ‚gezwungen' worden zu sein, mich mit Politik zu beschäftigen. Ich bin nun interessiert, mich in Zukunft mehr mit politischen Themen auseinanderzusetzen", so ein:e Studierende:r in der Rückmeldung zur Lehrveranstaltung soziologische und politikwissenschaftliche Vertiefung, die im vierten Semester angeboten wird.

Der erste Termin der dreistündigen Lehrveranstaltung (3 SWS) in der semestereinführenden Blockwoche zeigte, dass die Studierenden große Vorbehalte hatten. Sie waren in Sorge, den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden zu können. Zur Vorbereitung auf den Termin hatten sie bereits eine erste Aufgabe zu bewältigen. Eine Woche lang sollten sie Zeitung lesen oder Nachrichten ansehen bzw. anhören und herausarbeiten, welche Themen dominant waren. Beim ersten Termin gab es zunächst eine Übersicht über die Themen und die Zeitstruktur und die Anforderung an den Leistungsnachweis. Der Arbeitsplan für die Studienarbeit mit seinen Meilensteinen beinhaltete: (1) Thema, Forschungsfrage und Vertrag, (2) Gliederung und Literaturliste, (3) zwei Textseiten zur Probe durchsehen lassen, (4) Abgabe wurde besprochen. Anschließend wurde die Einstiegsaufgabe ausgewertet. Wer hat welche Medien genutzt? Wer hat welches Thema als besonders relevant markiert? Dies wurde mit

Kärtchen auf Pinnwänden festgehalten, sortiert und schließlich gemeinsam diskutiert. Die Aha-Effekte waren groß. Die Studierenden hatten sehr unterschiedliche Medien genutzt und gewichteten die Themenschwerpunkte sehr verschieden. Während die einen mehr auf inländische Themen achteten, konzentrierten sich andere auf internationale Themen. Wirtschaftsthemen waren weniger im Fokus. Durch die Diskussion und die Bewegung im Raum (an den Pinnwänden) war das Eis gebrochen. Besprochen wurde auch, wer welche Medien genutzt hat, was zu einer Auflistung führte, die dann wiederum zu Gesprächen vertieft wurde, wie häufig im Alltag Nachrichten gehört, gesehen oder gelesen werden und welche Medien Themen wie aufbereiten.

Im zweiten Teil der Lehrveranstaltung in der gleichen Woche wurde vier Stunden lang ein Planspiel[16] gespielt. Hierüber konnte sehr schnell erfahren werden, wie politische Beschlüsse gefasst werden, wie Bürger:innenbeteiligung möglich ist und welche Rolle soziale Organisationen haben können. Durch die konstruierte Spielsituation wurden Erfahrungen des politischen Alltags inszeniert, durch die Nachbesprechung des Spiels konnten die Beobachtungen dekonstruiert werden. Schließlich wurden die herausgearbeiteten Aspekte in Bezug auf den gesellschaftlichen Alltag rekonstruiert[17]. Dieser Prozess förderte bei den Studierenden den Erkenntnisgewinn nachhaltig. Sie hoben in der Auswertung hervor, wie sehr sie sich im Denken und Handeln veränderten, als sie sich in die Rolle eingedacht haben. Sie verstünden nun Politiker:innen viel besser. Auch diejenigen, die die Rolle der Journalistinnen und Journalisten gespielt haben, merkten, wie schwierig es ist, an Informationen zu kommen, diese zu verifizieren und entsprechend aufzubereiten, um eine möglichst heterogene Leser:innenschaft zu erreichen. Insgesamt hatten sie den Eindruck, dass solche Spiele die Demokratiefähigkeit erhöhen (vgl. Rubart & Hartweg 2019, S. 96). Mit dem Planspiel konnte Wissen vermittelt, aber auch der Gruppenprozess gefördert werden. Durch das gemeinsame Spielen erprobten die Studierenden die Methode Planspiel und können sich in der Folge überlegen, ob der Einsatz in ihrem beruflichen Kontext geeignet wäre.

Der Grundstein für die weitere Beschäftigung im Semester war durch diese intensiven Einheiten in der Blockwoche gelegt worden. Neben Informationen wurden durch die Methodenwahl die Beziehungsarbeit und der Gruppenprozess zu Schwerpunkten, was eine solide Basis für den weiteren Verlauf des Semesters schuf. Als Kernthema war „Gesellschaft" für das Semester vorgestellt worden. Ein erster theoretischer Input konnte nun durch die Angebote auf der Lernplattform gegeben werden. Hier wurde mit einem Quiz zur Überprüfung der eigenen Vorstellungen begonnen, danach wurden zwei Podcasts angeboten. Im nächsten Schritt konnten Studierende Fachtexte auf unterschiedlichen Niveaustufen wählen. Im Anschluss sollten sie mit Hilfe eines Spieles, in Anlehnung an das Inselspiel[18], das sie in drei Gruppen im Zeit-

16 Zur Bedeutung von Planspielen in der Hochschullehre siehe auch Rubart und Hartweg 2019.

17 Scharvogel und Gerhardt (2009) beschreiben diesen Prozess sehr anschaulich in Bezug auf eine konstruktivistische Exkursionspraxis. Im Planspiel können aber auch ähnliche Erfahrungen gemacht werden.

18 Dieses Spiel gibt es in sehr vielen verschiedenen Ausführungen. Informationen darüber finden sich z. B. hier: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/shop/leihhaus/inselspiele (Zugriff am: 09.06.2021).

raum von zwei Wochen abgeschlossen haben sollten, Werte herausarbeiten, die ihnen wichtig sind. Sie sollten als Nächstes Ansatzpunkte für den Transfer der Ergebnisse in ihren Arbeitsalltag benennen. Jede Gruppe arbeitete zunächst für sich und wusste nicht, welche Bearbeitungsstand die anderen Gruppen gerade hatten bzw. zu welchem Ergebnis sie gelangt waren. Erst am Ende der Spielzeit wurde offengelegt, wer zu welcher Werteskala kam. Die Dozentin stellte eine Gesamtauswertung vor, die dann diskutiert wurde. Das Spiel ist den Studierenden zunächst nicht leichtgefallen, weil alles ohne persönlichen Kontakt und in schriftlicher Form abgelaufen ist. In späteren Lehrveranstaltungen wurde vor dem Hintergrund dieser Erfahrung das Spiel in einer Videokonferenz mit Breakout-Sessions gespielt. Die Spielphase war zwar sehr viel kürzer, nur 45 Minuten, die Diskussion für alle Beteiligten allerdings so bereichernd, dass diese Form zunächst beibehalten werden soll.

Es folgte ein weiterer theoretischer Input: Grundprobleme der Gesellschaft (2 h) und eine Einheit zur „Deliberativen Demokratie“ (2 h). Da in dem Beispielsemester bedingt durch die Pandemie kurzfristig auf ausschließliche Online-Lehre umgestellt werden musste, wurden diese Themen wieder so aufbereitet, dass es Übungsmaterial gab, Fachtexte auf verschiedenen Niveaustufen und Podcasts. Abschließend sollten die Studierenden einen Kommentar zum ausgewählten Text oder Podcast schreiben. Die Studierenden begrüßten die Podcasts sehr, zumal sie diese auf dem Weg zur Arbeit oder beim Spaziergang anhören konnten. Sie regten an, solche Elemente in Zukunft mehr zu berücksichtigen. Vorbehalte hatten sie zunächst gegenüber Originaltexten, waren dann aber sehr stolz, zumindest Auszüge gelesen und verstanden zu haben. Die Lernerfahrung für die Dozierende war hierbei, dass die Lesezeit der Studierenden viel länger war als in der Planung angedacht.

In einer weiteren Lerneinheit wurde durch die Beschäftigung mit den Studien „Deutsche Zustände“[19] der Universität Bielefeld und den „Mitte-Studien“ der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Universität Leipzig[20] über das Thema Rechtsextremismus diskutiert. Ursprünglich war geplant, Themenschwerpunkte als Gruppenarbeit an den Lernstandorten so aufzubereiten, dass die Studierenden eine Talkshow vorbereiten. Dies hatte sich in einer anderen Lehrveranstaltung als erfolgreich bewährt. Die Studierenden hatten sich dort überlegt, welche fachrelevante Studie sie präsentieren wollten, und inszenierten dies in Form einer nachgestellten Fernsehsendung. Anregungen sollten sie sich bei Talkshows im Fernsehen holen. Da die Lehrveranstaltung per Videokonferenz an den Lernstandorten zu sehen war, griffen die Studierenden damit das Thema „Fernsehsendung“ auf. Durch dieses Rollenspiel konnten sich die Studierenden wieder mit verschiedenen Perspektiven beschäftigen und auch mit der Frage der Berichterstattung sowie dem Format Talkshow. In der anschließenden Reflexion war hervorgehoben worden, wie schwer es war, ein inhaltlich so gewichtiges Thema in einem so leichten Format darzustellen, ohne dass es die Ernsthaftigkeit

19 Heitmeyer (2002–2012). Deutsche Zustände 1–10.
20 Eine Übersicht aller Mitte-Studien findet sich unter https://www.fes.de/forum-berlin/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie (Zugriff am: 01.09.2021).

verlöre. Das Feedback der Zusehenden stimmte in allen Fällen mit der Selbstwahrnehmung der Spielenden überein.

Es hat sich auch gezeigt, dass sich die Lehrveranstaltung gut mit einer öffentlichen Vortragsreihe kombinieren lässt. Der Vorteil für die Studierenden war, dass sie auch Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen und Freundinnen bzw. Freunde mit zu den Vorträgen einladen durften. Gleichzeitig erlebten sie namhafte Referentinnen und Referenten, die ihnen ggf. schon als Autorinnen und Autoren von Fachtexten begegnet waren. Die Studierenden konnten neben dem fachlichen Input beobachten, wie die jeweils vortragende Person spricht, Mimik und Gestik einsetzt und mit welchen Medien sie wie arbeitet. So lernten sie zugleich wieder etwas über Präsentation. Der Besuch der einzelnen Vorträge wurde noch mit kleineren Aufgaben verbunden, um so die Konzentration und die Motivation zu erhöhen. Solche Aufgaben waren bspw. eine Nachfrage zum Vortrag zu stellen oder im Nachhinein einen Kommentar zu verfassen, diesen auf die Lernplattform zu stellen und ein bis zwei Kommentare von Mitstudierenden wiederum zu kommentieren.

Schließlich war geplant, eine Exkursion zur KZ-Gedenkstätte in Flossenbürg einzubeziehen. Zur Vorbereitung wurde gemeinsam ein Film über den KZ-Überlebenden Martin Löwenberg[21] angesehen und mit den Filmmachenden besprochen. Die Anfahrt zur Gedenkstätte konnte wahlweise (je nach Wohnort) individuell organisiert werden oder durch eine gemeinsame Busfahrt. Der Rundgang und das anschließende Gespräch waren mit den Mitarbeitenden der Gedenkstätte vorbereitet worden. Dementsprechend abgestimmt ging der Referent auf die Fragen und Interessen der Studierenden ein und führte die Beobachtungen und Eindrücke zu einer offenen Diskussion zusammen[22]. Auf dem Gelände befindet sich ein Café, in dem von der Dozierenden vorab Tische reserviert worden waren. Wer wollte, konnte diese Gelegenheit zum Austausch und zur Pause nutzen, andere bevorzugten einen Spaziergang durch den Ort. Im Nachgang zum Gedenkstättenbesuch sollten die Studierenden Kommentare verfassen. Bei Bedarf stand die Dozierende für ein individuelles Nachgespräch zur Verfügung.

Bei der Auswertung wurde zurückgemeldet, dass zunächst die Sorge groß war, dem Thema der Lehrveranstaltung nicht gewachsen zu sein. Der Sozialkundeunterricht lag schon lange zurück und das Interesse diesen Themen gegenüber war nicht besonders ausgeprägt. Der spielerische Zugang hätte aber die Neugierde geweckt und die Angst genommen. Neue Themenfelder hätten sich aufgetan, Alltagsdinge würden nun anders betrachtet werden. Ganz besonders beeindruckt hat die Exkursion. Auch wenn einige bereits in der Schulzeit die Gedenkstätte besucht hatten, haben sie diesen Ort nun als Erwachsene neu wahrgenommen und entsprechend anders reflektiert[23].

21 Verfügbar unter http://www.loewenberg-film.de/ (Zugriff am: 22.05.2021).

22 Insbesondere ging es um Orte der Erinnerungskultur und damit das kollektive Gedächtnis der Region. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass sich die Gedenkstättenarbeit in einer postmigrantischen Gesellschaft neuen Anforderungen stellen muss. Siehe hierzu Werker 2016.

23 Der Dank gilt hier auch den Mitarbeitenden der Gedenkstätte in Flossenbürg, die sich genau auf die Interessen und Bedürfnisse der Besucher:innen eingestellt haben.

Die auf der Lernplattform angebotenen verschiedenen Niveaustufen wurden von den Studierenden zwar begrüßt, auch durchgesehen, aber in Bezug auf die damit verbundenen Aufgaben nicht angenommen. Alle entschieden sich für die jeweils leichtere Version. Zu überlegen ist daher, die höheren Niveaustufe mit einem Anreiz zu versehen. Das angedachte Verhältnis von Online- und Offline-Lehre ein Drittel zu zwei Drittel ist zielführender als reine Online-Lehre.

Zweiter Studienabschnitt: Lehrveranstaltung Gender und Diversity

Im zweiten Studienabschnitt, im achten Semester wird begleitend zum Praktikum (und zur Berufstätigkeit) die Lehrveranstaltung Gender und Diversity (3 SWS) angeboten. Um den Studierenden beim Zeitmanagement entgegenzukommen, wird diese Lehrveranstaltung etwa jeweils zur Hälfte online und offline angeboten, der sog. Offline-Teil war im beschriebenen Semester pandemiebedingt nur per Videokonferenz möglich. Etwa eine Woche vor Semesterbeginn wurden die Studierenden über die Lernplattform in die Lehrveranstaltung eingeladen. So konnten sie sich bereits vorab über die Inhalte und den Leistungsnachweis informieren. Ziel war, mit dieser Vorgehensweise Vorbehalten zu begegnen und Neugierde zu wecken.

In der semestereröffnenden Blockwoche wurden die einzelnen Themenblöcke in Form von „Teasern“ angerissen und es wurde an die Regeln der wertschätzenden Kommunikation[24] erinnert. Der Leistungsnachweis ist eine Studienarbeit, die einen Theorie-Praxis-Transfer erfordert. Das in der Lehrveranstaltung erarbeitete Wissen sollte in Untersuchungsfragen gefasst und damit die Praktikumsstelle oder der Arbeitsplatz auf Diversitätssensibilität untersucht werden. Es versteht sich von selbst, dass vorab darüber mit der Praxisanleitung oder dem/der Vorgesetzten gesprochen und das Einverständnis eingeholt werden musste. Neu war, dass an der Lehrveranstaltung wenige Studierende des Zusatzstudiums Genderkompetenz[25] teilnehmen durften. Dies hatte zur Folge, die Lehrinhalte darauf zu überprüfen, ob diese auch für die weitere Studierendengruppe relevant sind. Zugleich wurde die Gruppendynamik bewegt, weil weitere Personen aus anderen Studiengängen hinzukamen, sowohl von der OTH als auch von der Universität Regensburg. Gerade für die berufsbegleitend Studierenden, die in der jeweils kleinen Gruppe (etwa 25–30 Personen) den ganzen Studienverlauf überwiegend unter sich sind, war dies eine Veränderung. Beim ersten Termin waren Elemente einzubauen, die das Kennenlernen ermöglichten sowie das unterschiedliche Vorwissen und die verschiedenen Erwartungshaltungen sammelten. In Murmelgruppen (Breakout-Sessions mit jeweils etwa drei Personen, zufällig zusammengestellt) besprachen Studierende ihre Erwartungshaltungen. Diese wurden dann im Plenum gebündelt, wobei keine Gruppe die Pflicht hat, ihre Diskussionsergebnisse vorzustellen. Die gesammelten Punkte wurden mit den Inhalten der Lehrveranstaltung verglichen und zugeordnet. Bei offenen Fragen wurde gemeinsam überlegt, wo diese angebunden und behandelt werden können.

---

24 Grundlage hierfür ist die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2013) und die Berücksichtigung von gender, race und class.

25 Mehr Informationen finden sich auf der Homepage des Studiengangs: https://www.oth-regensburg.de/studium/service-und-beratung/gender-und-diversity/zgk.html#panel-46622-6 (Zugriff am: 18.05.2021).

Beim zweiten Termin in der Blockwoche wurde das Identitätenlotto[26] gespielt. Dieses Brettspiel ist als Rollenspiel angelegt. Zu Beginn erhält jede:r Spieler:in eine Identität (diese wird gewürfelt und damit zufällig zugeteilt), in der sie/er in verschiedenen Lebensbereichen Aufgaben bewältigen soll. Das Spiel regt die Diskussion an, darüber werden neue Einsichten entwickelt. Da die Lehrveranstaltung nur per Videokonferenz stattfinden konnte, ermöglichten es die Spielemachenden, mit einer Testversion des Online-Spieles zu arbeiten, und begleiteten das Spiel persönlich, um auf etwaige Programmierungsfehler sofort reagieren zu können. Gleichzeitig konnten die Studierenden in vier Gruppen spielen. Die Auswertung zeigte, dass der Zugang sehr unterschiedlich war. Während die einen es als sehr wertvoll empfanden, sich dem Thema spielerisch zu nähern, sahen es die anderen als kritisch bis hin zu unpassend an, sich einer anderen Lebensgeschichte per Spielrolle anzunähern. Es entstand eine offene Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen des Rollenspiels, in der neuen Identität einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

In der Folgewoche konnten die Studierenden online auf der Lernplattform in das Thema Intersektionalität einsteigen. Dieses und alle weiteren Themenkomplexe waren als H5P[27] aufbereitet und mit Podcasts, Filmen und Internetseiten verknüpft. Quizze, Kommentare, Übungen und Aufgaben, die allein oder in Gruppen zu bearbeiten waren, sind in diesem Format aufbereitet. Der Aufbau war für jede Lerneinheit gleich, um durch das Wiedererkennen eine Routine zu erzielen. Die Aufgaben bezogen sich auf theoretische Fragen, auf Reflexionsfragen, aber auch auf den Praxistransfer. Sehr häufig wurde nach kurzen Kommentaren gefragt und angeregt, diese wiederum untereinander zu kommentieren. Es ging um das Üben der gendersensiblen und diversitätsorientierten Perspektive, z. B. durch das Beschreiben einer Werbekatalogseite.

Neu war, dass alle Themenblöcke vertont waren, d. h., jede Folie (H5P) ist von der Dozierenden vorab besprochen wurden. Die einzelnen Schritte wurden erläutert und das weiterführende Material vorgestellt. Ziel war, die Studierenden zu motivieren, eigeninitiativ weiter zu recherchieren. Diese Aufbereitung ist sehr zeitintensiv, hat aber den Vorteil, dass die Studierenden über Hören und Sehen lernen und zugleich zeitlich unabhängig sind. Falls sie verhindert sind, an der Präsenz-Lehrveranstaltung bzw. der Videokonferenz teilzunehmen, können sie alles nacharbeiten. Sie können sich vorab auch schon die Inhalte ansehen. Dies wurde für diese Lehrveranstaltung bewusst sehr flexibel gehandhabt, weil klar war, wie eingespannt die Studierenden mit Praktikum, Arbeit, Familie und Studium waren. Anstatt die Anforderungen zu minimieren, wurde das Lernmaterial didaktisch noch mehr aufbereitet und die Zeitstruktur flexibilisiert. Auch hier waren wieder alle Themenblöcke mit Terminen versehen, allerdings diesmal mehr als Vorschlag gedacht. Zusätzlich gab es eine Timeline, die mit allen Aufgaben und Inhalten verknüpft war.

26 Mehr über das Spiel und dessen Entstehungskontext unter https://identitaetenlotto.de.
27 H5P ist eine Software, die als ein Werkzeug zum Erstellen von interaktiven Lerninhalten auf der Lernplattform angeboten wird.

In die Videokonferenzen der Lehrveranstaltung wurden themenbezogen Referentinnen und Referenten eingeladen. In Foren hatten die Studierenden die Möglichkeit, zu den einzelnen Themen weitere Empfehlungen abzugeben: Links, Texte etc. Die Lehrveranstaltung war so angelegt, dass die Studierenden zwar nach ihren individuellen zeitlichen Möglichkeiten die Themen durcharbeiten konnten, zum Termin der Videokonferenz allerdings der in der Timeline angekündigte jeweilige Themenblock im Fokus stand.

Die Lehrveranstaltung „Gender und Diversity" fordert die Studierenden, sich nicht nur mit theoretischen Grundlagen und Ansätzen für die Praxis, sondern auch mit ihren persönlichen Haltungen auseinanderzusetzen. Bereits durch das Praktikum erfahren die Studierenden viele Veränderungen, weil sie sich in die Rolle ihres zukünftigen Berufes einfinden. Mit dem Thema Gender und Diversity kommt hinzu, dass sie gendersensibel und diversitätsorientiert arbeiten sollen und vor diesem Hintergrund sowohl Institutionen kritisch betrachten als auch sensibel mit den Klientinnen und Klienten umgehen sowie diese neuen Kompetenzen in der Teamarbeit mitberücksichtigen sollen.

In Bezug auf den Leistungsnachweis Studienarbeit hat sich herausgestellt, dass einige Arbeitgebende ein hohes Interesse an den von den Studierenden bzw. von ihren Mitarbeitenden erarbeiteten Befunden haben. Dies kann sogar so weit gehen, dass angeboten wird, eine entsprechende Fragestellung als Bachelorarbeitsthema zu nehmen oder für das Team eine Fortbildung zu organisieren. Andere Studierende stießen auf Blockaden. Deren Thema für die Studienarbeit musste ohne konkreten Praxisbezug formuliert werden.

In der Auswertung gaben viele Studierende an, dass sie die selbstständige Zeiteinteilung in der Online-Lehre, das Material und die Weiterverweise auf der Lernplattform als sehr gut empfanden und dass die Inhalte verständlich und ausführlich vermittelt wurden. Einige kritisierten den hohen Aufwand für die Übungen und Aufgaben und dass nicht eindeutig genug gekennzeichnet war, welche Aufgaben obligatorisch und welche fakultativ waren. In der Folge wurden neue Icons entwickelt, die zwischen Aufgaben und Übungen unterschieden, wobei Aufgaben für alle zu bearbeiten sind und Übungen ein freiwilliges Zusatzangebot darstellen.

Dritter Studienabschnitt: Lehrveranstaltung(en) Migration

Im dritten Studienabschnitt (nach dem Praktikum) haben die Studierenden in zwei Semestern jeweils eine sechsstündige Lehrveranstaltung (6 SWS) zum Themenbereich Migration. Im ersten Teil wird in „Gesellschaft und Migration" eher theoretisch gearbeitet, im zweiten Teil werden in „Migrationssensible Soziale Arbeit" Bezüge auf Praxissituationen genommen. In der Vorbereitung wurde mit Vertreterinnen und Vertretern der Studierenden, einem Kollegen[28] und dem Team der Servicestelle Lehre und Didaktik, unterstützt von externen Moderatorinnen und Moderatoren, einen Tag lang in kreativer Form diskutiert, um Ideen für die inhaltliche Wahl und die Aufberei-

28 Dank gilt meinem Kollegen Philip Anderson, der einen Tag lang im Design Thinking Workshop mitdiskutierte und damit die Lehrveranstaltung mitgestaltete.

tung zu sammeln. Nach der Auswertung war klar, dass der rote Faden ein Animationsfilm sein sollte. Die Leiterin der Servicestelle für Lehre und Didaktik schlug dies vor und Studierende griffen diese Idee begeistert auf. Die Dozierende hatte Spaß an der Idee und schrieb ein Drehbuch. Die Rahmenhandlung stellt ein Mehrfamilienhaus in Regensburg dar, in dem Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den unterschiedlichsten Lebenssituationen wohnen. Sie alle beschäftigen sich mit unterschiedlichen Fragestellungen zum Thema Migration und bereiten gemeinsam ein Hausfest vor. Zu den einzelnen Fragen standen als Magazine gestaltete Lehrbriefe zur Verfügung. Zusätzlich wurden gemeinsam mit der Servicestelle Lehre und Didaktik sowie einem Mediengestalter eigene Filme produziert, überwiegend Praktiker:innen-Interviews. Ergänzt wurden die einzelnen Blöcke mit Anregungen für eine weitergehende Beschäftigung (obligatorisch und fakultativ) sowie jeweils einem Quiz und einer Lernzielkontrolle. Letztere war je eine kleine Aufgabe. Zur Auflockerung waren internationale Kochrezepte eingefügt. Am Ende jedes Themenblocks entscheiden die Animationsfiguren, was zum Hausfest dazukommt, oder die Studierenden sammeln entsprechende Beiträge.

Hier ein Auszug aus dem „Drehbuch“. Der Text zum Animationsfilm ist von einer studentischen Hilfskraft eingesprochen worden. Damit unterscheidet sich die Stimme von der Dozierenden und ist vom Ton näher an den Studierenden.

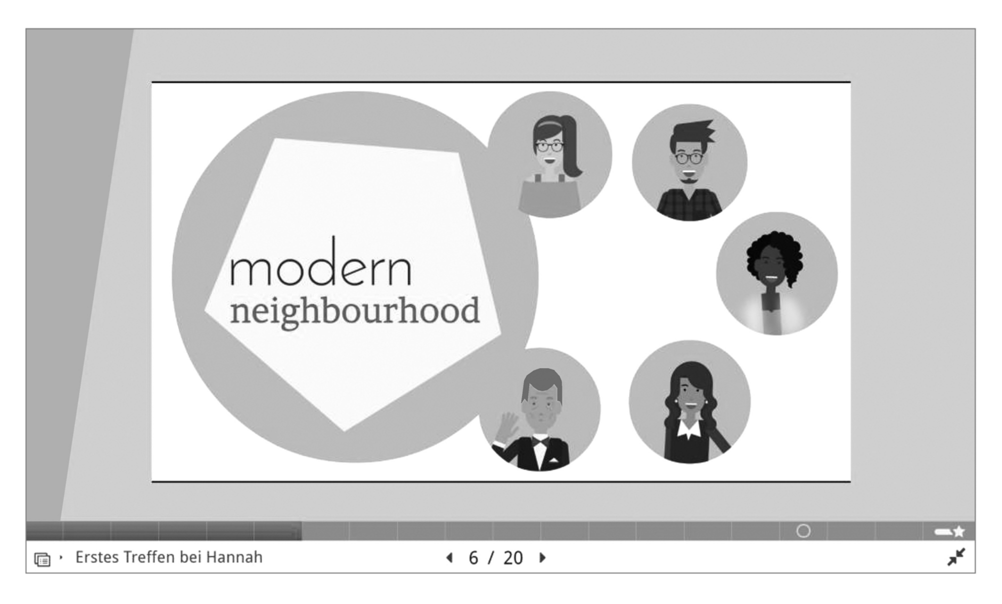


Abbildung 2: Animationsfilm in der Lehrveranstaltung Migration

Das erste Treffen ist bei Hannah.

Szenario: Die Wohnung der Familie ist modern und funktional eingerichtet. Sie haben drei Zimmer und einen Balkon mit Insektenhotel. Sie sitzen in der Küche. Häppchen und

Getränke stehen bereit. Hannah und Janine haben verschiedene Brotaufstriche zubereitet und servieren dazu Vollkornbrot von einer Biobäckerei und Gemüsesticks aus ökologischer Landwirtschaft. Auch Tochter Lilly wollte einen Brotaufstrich herstellen (Rezepte einstellen). Alles ist superordentlich. Während des Essens stellen sich die Anwesenden vor. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass die meisten einen Migrationshintergrund haben. Darüber entsteht die Diskussion, was es eigentlich heißt, „einen Migrationshintergrund" zu haben. Wann habe ich einen solchen? Wie genau wird das definiert? Sie recherchieren sogleich auf ihrem Smartphone und tauschen ihr Wissen aus.

(Lehrbrief 1 Definition Migrationshintergrund. 5 Fragen zur Lernzielkontrolle)

Die Runde fragt Hannah, wie sie es so ordentlich haben kann, wenn doch beide Frauen berufstätig sind und ein Kind haben. Hannah gibt zu, dass sie eine Haushaltshilfe haben. Ludmilla aus Georgien kümmert sich um das Kind und um den Haushalt. Vorher hatten sie eine Frau als Putzhilfe, die irregulär in Regensburg lebte und nun in ein anderes Land weitergezogen ist. Die Runde beschließt, sich weiter mit diesem Thema zu beschäftigen. Was steckt hinter dem Interesse, Au Pair in Deutschland zu werden? Wer kümmert sich um das Ganze? Was heißt es, wenn jemand irregulär in Deutschland lebt? Wie kommen Menschen in so eine Situation, was heißt das und wie kommen sie da wieder heraus? Max möchte darüber mit einem Juristen sprechen und sich erkundigen, wie viele Menschen in einer solchen Lebenssituation sind.

Links zu Studien über irregulären Aufenthalt

(Interview mit IN VIA über die Situation von Au Pair 10 Min.)

Außerdem stellen sie fest, dass es verschiedene Migrationsgründe gibt. Sie wollen sich darüber einen Überblick verschaffen. Hannah bekommt den Auftrag, Texte zu recherchieren.

(Lehrbrief 2: Klassische und neue Theorien der Migration. 5–8 Links zur weiteren Vertiefung. Und 5–8 Literaturhinweise. 10 Seiten. 5 Fragen zur Lernzielkontrolle.)

Sie versuchen nun, ihre eigenen Migrationshintergründe den Migrationshintergründen, der Migrationsgeschichte und den Migrationstheorien zuzuordnen.

(Aufgabe: Personen auflisten. Dazu Migrationshintergründe auflisten. Migrationsgründe müssen nun den Personen zugeordnet werden).

Sie finden ihre Erkenntnisse so interessant, dass sie davon etwas für das Hausfest umsetzen möchten. Entscheidung: Der Integrationsbeirat der Stadt Regensburg soll einen Stand machen.

Lernziele:
- *Die Studierenden kennen zentrale Aspekte klassischer und moderner Migrationstheorien und können deren Auswirkungen auf Gesellschaften analysieren*
- *Die Studierenden kennen die rechtlichen und die individuellen Aspekte der verschiedenen Migrationshintergründe*

- *Die Studierenden haben Kenntnis über die Lebenssituation von Menschen mit irregulärem Aufenthalt*
- *Die Studierenden lernen zwei Einrichtungen aus der Migrations- bzw. interkulturellen Arbeit in Regensburg kennen*
- *Die Studierenden können die Perspektive der Migrationstheorien auf ihren Arbeitskontext anwenden. Dadurch wird das Verstehen der unterschiedlichen Lebenskontexte gefördert.*

Begleitend zu diesen Inhalten arbeiteten alle Studierenden dieses Kurses an einem gemeinsamen Forschungsprojekt[29]. Es ging darum, nicht nur über Migrantinnen und Migranten, sondern mit Migrantinnen und Migranten zu sprechen. Von der Dozierenden wurde ein Thema vorgegeben. Die Studierenden diskutieren in der semestereröffnenden Blockwoche, welcher Aspekt dieses Themas für sie besonders interessant ist, und formulierten eine für alle verbindliche Forschungsfrage. Daraufhin suchte sich jede:r eine:n Interviewpartner:in. Damit niemand mehrfach angefragt wird, stimmen sich die Studierenden über Einträge auf der Lernplattform „angefragte Interviewpartner:innen" ab. Die Art und Weise der Anfrage wurde in der Lehrveranstaltung besprochen und geübt. Der Interviewleitfaden wurde gemeinsam erarbeitet. Das leitfadengestützte Interview sollte 20–30 Minuten dauern. Die Auswertung erfolgte über die qualitative Inhaltanalyse[30]. Hierfür gab es gemeinsame Auswertungsgespräche, um die Methode zu üben. Jede:r Studierende transkribierte sein Interview selbst und wertete es selbst aus. Im Anschluss trafen sich mehrere Studierende und besprachen ihre Auswertungen. Mehr war in diesem Semester nicht zu schaffen. Deshalb wurde im Sommersemester daran weitergearbeitet. In diesem Projekt wurde die Lehrende zum Coach. Für die Studierenden war insbesondere in der Auswertungsphase das Peer-Feedback eine ganz besonders wichtige Lernerfahrung.[31] Es entwickelt sich in diesem Semester eine neue Lernkultur, die Präsenzveranstaltungen wurden zur Projektwerkstatt.

Auch in dieser Lehrveranstaltung wurden Gastreferentinnen und -referenten eingeladen. So gab es einen Vortrag über (Spät-)Aussiedler:innen. Dies ist insbesondere in der grenznahen Region ein noch immer sehr präsentes Thema. Die Studierenden brachten darüber zum Teil ihre Familiengeschichten ins Gespräch. Zudem wurden Begegnungsprojekte im Grenzraum besprochen. Ein besonderes Highlight war ein Kurzworkshop mit Lehrbriefschreibenden. Um den Studierenden Informationen über „afghanisches Leben", „kroatische Migration" und „eritreisches Leben" zu geben, wurden Wissenschaftler:innen angefragt, die zu diesen Fragen eine Expertise haben. Mit der Präsenz im Workshop bekamen die Autorinnen und Autoren ein Gesicht. Die Studierenden sollten vorab die Lehrbriefe gelesen haben. Die Referentinnen und Referenten boten die Möglichkeit zur Nachfrage und zur Diskussion. Dafür wurden

29 Einen komprimierten Überblick über die Möglichkeiten, die Forschung in der Lehre bieten, findet sich z. B. bei Kordts-Freudinger und Kenneweg 2021.
30 Gläser & Laudel 2010.
31 Den Stellenwert von Peer Coaching und Expert Coaching heben auch Grabosch und Bennewitz (2018, S. 130–132) hervor.

Breakout-Sessions im 20-Minuten-Takt eingerichtet und jedes Thema dreimal angeboten. Die Studierenden fanden diese Veranstaltung sehr bereichernd und empfahlen, dies auch für andere Lehrveranstaltungen zu übernehmen.

Beim ersten Durchgang stand am Ende der Lehrveranstaltung eine schriftliche Prüfung. In jedem Themenblock wurde von der Dozierenden hervorgehoben, welche Inhalte prüfungsrelevant sind. Die Studierenden erarbeiteten in Anlehnung daran gemeinsam ein Skript. Ebenfalls wussten die Studierenden, dass ihr Forschungsprojekt Prüfungsthema sein wird. Beim zweiten Durchgang, der unter den Pandemierahmenbedingungen stattfand, wurde der Leistungsnachweis in eine Portfolioprüfung umgewandelt. Teil eins war das Interview und dessen Auswertung, Teil zwei waren die Gestaltung eines Covers sowie ein Umschlagtext für ein interkulturelles Kinder- oder Jugendbuch, Teil drei war ein kurzes Take Home Exam mit einer Transferfrage. Die Unterschiedlichkeit der Teilleistungsnachweise kam den verschiedenen Fähigkeiten der Studierenden entgegen. Gerade der zweite Bestandteil polarisierte die Gruppe sehr. Ein Teil war begeistert, mehr künstlerisch-kreativ tätig sein zu dürfen, für den anderen Teil war dies eine große Hürde. Durchgängig beeindruckten aber die Ergebnisse. Geplant ist deshalb, beim nächsten Durchgang der Gruppe vorzuschlagen, daraus eine digitale Ausstellung für die Gruppe zu machen.

Überraschend war, dass kein:e Studierende:r ein Rezept nachgekocht hatte, aber fast alle darüber geschrieben haben. Die Rezeptidee entstand vor dem Hintergrund, zwischen die Lerninhalte etwas Abwechslung zu bringen. Zugleich sollte damit aber auch in Erinnerung gerufen werden, wie selbstverständlich Veränderungen in den Alltag integrierbar sind, wenn überlegt wird, welche Speisen inzwischen selbstverständlich sind. Genau dies war die Erkenntnis der Studierenden in den Reflexionen. Wenn es in diesem Bereich gelang, den Alltag nachhaltig zu gestalten, warum sollte das in anderen Bereichen nicht gelingen?

Zu Beginn des Semesters begann bereits die Organisation für die Folgelehrveranstaltung. Der Planungsworkshop hierfür wurde in nur eineinhalb Stunden durchgeführt, diesmal per Videokonferenz. Es nahmen wieder Studierende Teil und die Mitarbeitenden der Servicestelle Lehre und Didaktik. Vor dem Hintergrund der Ideensammlung konnte festgehalten werden, dass die Animationsfilme weiterhin eingesetzt werden, die Geschichte also weitererzählt wird. Neue Personen zogen in das Haus ein, eine andere Rahmenhandlung musste entwickelt werden. Der Aufbau entsprach dem des vorhergehenden Semesters, was eine Wiedererkennung ermöglichte und Sicherheit in Bezug auf die Vorgehensweise und Anforderungen gab. Lehrbriefe gaben wieder die Grundlageninformationen zu den Themen, es wurden Vertiefungstexte angeboten, Quizze und Videos produziert. Hinzu kamen zwei Workshops mit externen Referentinnen und Referenten, um Themenaspekte zu bearbeiten, die sich die Studierenden explizit gewünscht hatten. Als neues Projekt wurde mit den Studierenden eine Fachzeitschrift produziert. Hierfür ordneten sie sich vorgegebenen Themenblöcken zu und bildeten Redaktionsgruppen. Jede Gruppe sollte einen Fachartikel im Umfang von etwa zehn Seiten erarbeiten. Zusätzlich schrieben sie ein Forschungstagebuch (Teamorganisation, Zeitmanagement, Arbeitstechniken und

Arbeitspakete) im Umfang von etwa zwölf Seiten. Die Ergebnisse ihres Artikels bereiteten die Studierenden als Poster auf und präsentierten dieses. Motivation war, dass die Studierenden jeweils eine:n Mentor:in zur Seite gestellt bekamen. Jeder Artikel wurde von dem/der jeweiligen Mentor:in kommentiert. Nach der Überarbeitung wurde der Artikel zur Bewertung abgegeben. Bewertet wurde zudem der Bericht (Forschungstagebuch) sowie die Posterpräsentation. Pandemiebedingt musste dies online stattfinden. Die Studierenden nahmen die Präsentationen auf (Videokonferenz oder PPT mit Ton) und stellten sie auf die Lernplattform. Drei Tage später trafen sich alle mit der Dozierenden in einer Videokonferenz und diskutierten die Beiträge. Im ersten Durchgang erarbeitete die Dozierende aus dem Forschungsprojekt des vorhergehenden Semesters, für das die Studierenden Interviews geführt und ausgewertet hatten, beispielhaft eine Gesamtauswertung. Im zweiten Durchgang bildete sich eine Redaktionsgruppe, die das Gesamtergebnis erarbeiten wollte. Nach der Bewertung aller Beiträge ging es an die Produktion der Zeitschrift. Hier übernahmen wieder die Mitarbeitenden der Servicestelle Lehre und Didaktik den wesentlichen Anteil. Zu Beginn des nächsten Semesters konnte dann allen Beteiligten die Zeitschrift zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden dürfen sie weiterversenden, an Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, aber auch die Interviewpartner:innen.

Es hat sich gezeigt, dass das gemeinsame Erarbeiten eines Produktes, das die Öffentlichkeit erreicht, eine völlig neue Motivation freisetzt. Die wertschätzende Unterstützung durch eine:n Mentor:in erleben die Studierenden ebenfalls als sehr bereichernd. Zu Beginn des Semesters wurde den Studierenden empfohlen, ein Lerntagebuch als persönliche Reflexion zu führen. In den einzelnen Lerneinheiten werden sie daran erinnert, sich Notizen zu machen. Am Ende des Semesters können die Studierenden nachlesen, wie sie sich entwickelt haben. Diese Reflexion ist nur ihnen zugänglich und wird auch von der Dozierenden nicht eingesehen. Aus der Evaluation der Lehrveranstaltung:

> *„Sehr niveauvolle Lehrveranstaltung. Das weckt Interesse, in diesem Bereich mal arbeiten zu wollen. Sehr vielschichtig das Ganze: Gut fand ich: – Das Einladen von Gast-Dozenten – Online gestellte Interviews – Die fiktive Geschichte mit ‚Modern-Neighbourhood', denn das half, das Komplizierte an dem Lernstoff aufs Praktische zu beziehen – Die Lehrbriefe – Uns wird viel zugetraut. Das tat gut."*

(Zwischen-)Fazit

Lehre und Didaktik sind genauso in Bewegung wie Forschung und Praxis. Von daher können die geschilderten Beobachtungen nur eine Momentaufnahme sein. Zentrale Erkenntnisse sind bislang:

Begegnungen gestalten

So, wie sich in der Lehrveranstaltung verschiedene Menschen als Studierende und Lehrende begegnen, gilt es, sich Zeit zu nehmen, eine Beziehung aufzubauen und die

Beziehung zu pflegen. Wenn diese tragfähig ist, ist die Begegnung mit dem Lernstoff leichter, aktiver und erfreulicher. Es können auch Konflikte besser ausgetragen werden. Im ersten Studienabschnitt ist es daher empfehlenswert, mehr persönliche Begegnung zu arrangieren. Im weiteren Studienverlauf können dann die virtuellen Lerneinheiten mehr Platz bekommen. Die Begegnung vor Ort an den Lernstandorten ermöglicht es, mit kleinen Gruppen zu arbeiten und die Studierenden in einem anderen Kontext kennenzulernen. Die Exkursion trägt ebenfalls dazu bei, durch die gemeinsame Erfahrung die Beziehung zu stärken. Die partizipative Gestaltung der Lehre sowie die Begegnung auf Augenhöhe verleugnen nicht die tatsächliche Machtasymmetrie, sie tragen zur Transparenz bei. Diese Art des Umgangs miteinander soll zugleich ein Vorbild sein, wie die zukünftigen Sozialarbeitenden in ihrem Arbeitsfeld sowohl mit Kolleginnen und Kollegen als auch mit den Klientinnen und Klienten in Beziehung treten können.

Forschung anwendungsorientiert aufbereiten

Lehre ist auf Forschung angewiesen[32]. Ohne die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Beiträge, seien es Theorien oder anwendungsbezogene Untersuchungen, gibt es keine Inhalte, die in der Lehre aufgegriffen, dargestellt, diskutiert, kritisiert und weiterentwickelt werden können. Es geht also darum, Lehrinhalte auszusuchen, die der sozialarbeiterischen Praxis ein Fundament schaffen, sie verorten, zu Erklärungen und darüber zum Verstehen beitragen, in den hier dargelegten Beispielfällen, wie Gesellschaft funktioniert. Den Studierenden bleibt deshalb die Mühe nicht erspart, sich mit diesen Theorien auseinanderzusetzen. Die Lehrende hat den Part, eine Brücke zu bauen und im besten Fall Begeisterung für die Themen zu wecken. Dabei geht die Lehre in die Richtung von der Theorie in die Praxis und von der Praxis in die Theorie.

Herzensbildung berücksichtigen

Die Studierenden beschäftigen sich viele Semester kopflastig mit verschiedenen fachlichen Themen. Auch im praktischen Sinne erwerben sie Fachkompetenz, sei es Beratungssettings kultursensibel zu gestalten oder diversitätsorientierte Angebote für die KiTa zu entwickeln. Im Studium geht es aber auch darum, die eigenen Emotionen zu erkennen und zu entschlüsseln. Es geht um die Frage, was mich berührt, also die Frage nach der Resonanz (Rosa 2019)[33]. Schließlich geht es darum, Haltung zu entwickeln, wohl wissend, dass diese überprüft werden muss. Darüber können Einsichten gefördert werden, die Vorurteile abbauen. Auch die Frage nach der Sinnstiftung der Erwerbstätigkeit, insbesondere des Berufes der Sozialen Arbeit, ist hier zu verorten. Das Studium ist also ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Alle diese Fähigkeiten sind treffend mit dem altmodisch anklingenden Begriff „Herzensbildung“ beschrieben (vgl. Reichenbach 2018). Die Studierenden entwickeln ihre Haltung weiter und justieren ihren moralischen Kompass. Sie üben Toleranz und lernen zugleich,

32 Diesen Gedanken verdanke ich meiner Kollegin Clarissa Rudolph. In einer Diskussion über ein mögliches Lehrforschungsprojekt hat sie diese Kernaussage beigetragen und damit auf einen sehr wichtigen Aspekt hingewiesen.

33 Während Reichenbach eher die pädagogische Seite betrachtet, wendet sich Bennent-Vahle (2014) der philosophischen Betrachtung der Emotionen zu.

Grenzen zu setzen. Zentral sind die Zugewandtheit zum einzelnen Menschen und die Weltoffenheit.

Den Aufwand im Blick behalten

Bleibt zuletzt noch, über den Arbeitsaufwand für die Lehrenden zu sprechen. Der ist hoch. Jedes Semester gilt es, die Lehrinhalte zu überprüfen und zu aktualisieren. Je mehr die Lernplattform genutzt wird, desto aufwendiger ist die Überarbeitung, weil jedes einzelne Quiz, jeder einzelne Link, jede Terminangabe angepasst werden muss. Jedes Semester gilt es auch, bei den Studierenden für diese Art des Arbeitens zu werben. Im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit gibt es zusätzliche Ressourcen für die Ideenentwicklung zur Didaktik und für die Aufbereitung der Inhalte auf der Lernplattform. Die Lehrende muss dennoch jeden einzelnen Baustein vorbereiten und überprüfen. Das kostet Zeit. Auch die partizipativen Elemente sind zeitintensiv und nicht konfliktfrei. Wer sich diskussions- und verhandlungsbereit zeigt, muss sich dem auch stellen. Dies ist zwischendurch ausgesprochen anstrengend. Während des Semesters ist es erforderlich, regelmäßig die einzelnen Kurse auf der Lernplattform durchzusehen, den Studierenden ein Feedback zu geben, stockende Diskussionen wieder in Bewegung zu bringen, kleine technische Probleme – die tauchen immer auf – zu überprüfen und zu lösen, Fragen zu beantworten und Präsenz zu zeigen. Darüber hinaus ist der E-Mail-Verkehr hoch und die Not einer schnellen Antwort ersichtlich. Wer neue Methoden ausprobiert, lernt auch Grenzen kennen. Das eine Instrument bzw. die eine Herangehensweise kommt bei Studierenden überhaupt nicht an, die andere liegt der Dozierenden nicht. Experimentierfreudigkeit gehört also zur Didaktik, aber nicht alle sind neugierig auf neue Herangehensweisen und vor allem nicht zu jeder Zeit. Die „Dosierung“ der Experimente ist also zu überlegen.

Ein weiteres aufreibendes Feld ist die Bürokratie einer so großen Organisation. Auch wenn die Lehre und die Didaktik partizipativ gestaltet sind, ist die Lehrveranstaltung eingebettet in ein Studium mit klaren Vorgaben und in die Institution Hochschule. Gerade letztere zeigte immer wieder die Grenzen des Möglichen. Während Lehre darauf ausgerichtet ist, Bedingungen für Möglichkeiten zu schaffen, geht es in einem Verwaltungsapparat um das Einhalten des Gewohnten; Arbeitsanforderungen werden nach Zuständigkeiten geprüft und Neuerungen wird skeptisch gegenübergetreten.

In Bezug auf die Erfahrungen der pandemiebedingten ausschließlichen Online-Lehre kann festgehalten werden, dass Videokonferenzen persönliche Treffen nicht ersetzen können. Es ist gut, dass es diese Form gibt, aber gerade die Feinheiten der Kommunikation gehen darüber verloren. Genau diese sind es aber, die eine Lehrveranstaltung so wertvoll machen und die Entwicklung der Studierenden besonders fördern.

Literaturverzeichnis

Altgeld, T. & Bittlingmayer U. H. (2017). Verwirklichungschancen/Capabilities. Verfügbar unter https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/verwirklichungs chancen-capabilities/ (Zugriff am: 13.03.2021).

Beege, B. & Antosch-Bardohn, J. (2021). „Aktivierende Lehre passgenau?!" – Das Münchner Aktivierungsschema für den adäquaten Einsatz von kurzen Aktivierungen in Lehrveranstaltungen. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hrsg.), Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis, S. 23–42. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bennent-Vahle, H. (2014). Emotionen: Schwächen oder Stärken? Kritische Gedanken zur emotionalen Befreiung. Verfügbar unter https://ethik-heute.org/wp-content/uplo ads/2014/12/Bennent-Vahle-Langfassung-Emotionen.pdf (Zugriff am: 27.05.2021).

Bradshaw, M. & Wurdack A. (Hrsg.) (2020). Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind. Bielefeld: wbv Publikation.

Brugger, W. (1992). Philosophisches Wörterbuch, 21. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Cohn, R. C. (1970). Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 3(2), S. 251–259.

Czollek, C. L. & Perko G. (2008). Eine Formel bleibt eine Formel… Gender- und diversitätsgerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Verfügbar unter https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/Gender-_und_diversitygerechte_Didaktik.pdf (Zugriff am: 30.08.2021).

Digitaler Freischwimmer (2021). Digitale Prüfungen – Take Home Exams. Verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/digitale-pruefungen-take-home-exam (Zugriff am: 31.08.2021).

E-teaching.org (2020). Constructive Alignment. Verfügbar unter https://www.e-tea ching.org/didaktik/konzeption/constructive-alignment (Zugriff am: 01.09.2021).

Flaig, M., Heltemes, T. & Schneider, M. (2021). Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholmann & B. Szczyrba (Hrsg.), Handbuch Hochschuldidaktik, S. 74–89. Bielefeld: wbv Publikation, UTB.

Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Geißler, K. A. & Hege, M. (2001). Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfaden für soziale Berufe, 10., aktual. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.) (2018). Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Münster: Waxmann.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer Verlag.

Grabosch, A. & Bennewitz, H. (2018). Peer Coaching im Kontext der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Universität Münster. In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung, S. 129–146. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). Lerntheorien. In der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation, UTB.

Grots, A. & Pratschke, M. (2009). Design Thinking. Kreativität als Methode. Marketing Review St. Gallen, 2, S. 18–23. Verfügbar unter https://www.fu-berlin.de/en/sites/nachhaltigkeit/10_dokumente/DesignThinking-Kreativitaet-als-Methode.pdf (Zugriff am: 27.05.2021).

Haeffner, G. (1989). Philosophische Anthropologie, 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Hanke, U. (2021). Methoden zur lernförderlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Inverted Classroom-Format. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hrsg.), Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis, S. 43–63. Wiesbaden: Springer Verlag.

Heitmeyer, W. (2002–2012). Deutsche Zustände, Band 1–10. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Hellwig, M. & Schroll-Decker, I. (2020). Didaktische Innovationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In M. Bradshaw & A. Wurdack (Hrsg.), Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind, S. 43–46. Bielefeld: wbv Publikation.

Hochschulrektorenkonferenz (2015). Kompetenzorientiert Prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. nexus impulse für die Praxis, Nr. 4., 2. Aufl. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Kompetenzorientiert-Pruefen.pdf (Zugriff am: 31.08.2021).

Keller, A. (1990). Allgemeine Erkenntnistheorie, 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag.

Kerber, W. (1998). Sozialethik. Stuttgart: Kohlhammer.

Kergel D. (2019). Bildung, Ethik, Unendlichkeit, Scheitern – Skizzen einer bildungstheoretischen Bestimmung des Lehrens. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre, S. 119–131. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kergel, D. & Heidkamp B. (Hrsg.) (2019). Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Verlag.

Knauf, H., Seitz, S. & Stroot, T. (2018). Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? In T. Stroot & Westphal, P. (Hrsg.), Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen inklusiven Bildung, S. 21–36. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kordts-Freudinger, R. & Kenneweg, A. C. (2021). Forschung in der Hochschuldidaktik. Forschung für die Praxis und Forschung aus der Praxis. In T. Stroot & Westphal, P. (Hrsg.), Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen inklusiven Bildung, S. 393–406. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2021). Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, UTB.

Mayrberger, K. (2010). Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. In S. Mandel, M. Rutishauser, S. Seiler & E. Schiedt (Hrsg.), Digitale Medien für Lehre und Forschung, S. 363–375. Münster u. a.: Waxmann.

Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge, S. 96–106. Münster u. a.: Waxmann.

Metzner, J., Bartosch, U., Vogel, M., Schroll, A.-L., Rademacher, M. & Neuhausen, H. (2019). Was bedeutet Hochschullehre im digitalen Zeitalter? Eine Betrachtung des Bildungsbegriffs vor den Herausforderungen der Digitalisierung. Hochschulforum Digitalisierung Nr. 50. Verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr50_Hochschullehre_im_digitalen_Zeitalter_web.pdf (Zugriff am: 30.08.2021).

Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.) (2013). Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster u. a.: Waxmann.

Nowicka, M. (2019). Transnationalismus. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Schulmagazin 5–10, 3, S. 5–8. Verfügbar unter http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf (Zugriff am: 12.03.2021).

Reich, K. (2004). Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik. In K. Beyer, (Hrsg.), Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen, S. 103–112. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Reichenbach, R. (2018): Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In M. Huber, & S. Krause (Hrsg.), Bildung und Emotion, S. 17–40. Wiesbaden: Springer Verlag.

Rosa, H. (2019). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Rosenberg, H. & Schallenkammer, N. (2018). Ansätze einer Peer Learning-orientierten Theorie-Praxis-Verknüpfung. In T. Stroot & Westphal, P. (Hrsg.), Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen inklusiven Bildung, S. 93–110. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rosenberg, M. B. (2013). Gewaltfreie Kommunikation, 11. überarb. und erw. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Rubart, J. & Hartweg, E. (2019). Planspiele in der Hochschullehre – am Beispiel von Fort Fantastic und ERPsim. In T. Schmohl, D. Schäffer, K. To, B. Eller-Studzinski & Bettina (Hrsg.), Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden, S. 95–103. Bielefeld: wbv Publikation.

Scharvogel, M. & Gebhardt, A. (2009). Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis in Schule und Hochschule. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser in der Exkursionsdidaktik. Wien, Berlin: LIT-Verlag.

Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeitprogrammatiken und temporale Semantiken – für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/302347968_Zeitprogrammatiken_und_temporale_Semantiken_-_fur_eine_neue_Zeitsensibilitat_padagogischen_Organisierens (Zugriff am: 30.08.2021).

Schmohl, T., Schäffer, D., To, K. & Eller-Studzinski, B. (Hrsg.) (2019). Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden. Bielefeld: wbv Publikation.

Stroot, T. & Westphal, P. (Hrsg.) (2018). Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen inklusiven Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tomberger, C. (Hrsg.) (2014). Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven. Hildesheimer Universitätsschriften 29. Hildesheim: Universitätsverlag.

Ulrich, I., Seifried, E. & Schaper, N. (2021). Planen von Lehrveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaber, A. Scholmann & B. Szczyrba (Hrsg.), Handbuch Hochschuldidaktik, S. 57–71. Bielefeld: wbv Publikation, UTB.

Werker, B. (2016). Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann.

Wittgenstein, L. (1984). Tractatus logico-philosophicus, Werkausgabe Band 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Berufsbegleitend Pflegemanagement studieren: Aus der Pflegepraxis ins Management

Annette Meussling-Sentpali

Abstract

In diesem Beitrag werden am Beispiel des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Pflegemanagement der OTH Regensburg die Charakteristika dieses Studiums sowie die Merkmale der Studierenden und die daraus resultierenden methodischen, didaktischen und organisatorischen Spezifika dargestellt. Um Hintergrund und Relevanz aufzuzeigen, soll zunächst ein Blick auf die Akademisierung der Pflege geworfen und eine Standortbestimmung von Pflegemanagementstudiengängen innerhalb der verschiedenen inzwischen etablierten Pflegestudiengänge vorgenommen werden. Im zweiten Kapitel wird der Studiengang der OTH Regensburg vorgestellt und im dritten Kapitel werden die Erfahrungen, Herausforderungen und Lösungsstrategien beschrieben, die aus dem berufsbegleitenden Format mit „nicht-traditionell" Studierenden resultieren. Abschließend finden sich eine kurze Zusammenfassung und ein Ausblick.

Verschlagwortung: Pflegemanagement, Akademisierung, Pflegestudium

1 Die Rolle des Pflegemanagementstudiums auf dem Weg zu Akademisierung und Professionalisierung der Pflege

Berufsbegleitend zu studieren, ist für Pflegestudierende bisher das „Normale" und die inzwischen ebenfalls angebotenen grundständigen Bachelor- und konsekutiven Mastervollzeitstudiengänge stellen noch immer die Ausnahme dar. Während in den Vereinigten Staaten bereits 1907 die erste Pflegeprofessorin berufen wurde, stieß die Akademisierung der Pflege in Deutschland auf erhebliche Widerstände (Stollberg 2010, S. 77). Die Entwicklung von Studienangeboten begann hier erst in den 1990er-Jahren[1] und ist danach „wie ein Sturm über das Land gefegt, der zunächst Euphorie und dann oft nur atemloses Staunen produziert hat" (Bartholomeyczik 2002, S. 281). So haben sich innerhalb weniger Jahre ca. 40–50 Studiengänge an deutschen Hochschulen etabliert, wobei zu Beginn der Entwicklung der Schwerpunkt nicht wie in anderen Ländern in einer akademischen Ausbildung für die Pflegetätigkeit, sondern in einer beruflichen Weiterentwicklung nach der Erstausbildung in einem der Pflege-

1 Eine Ausnahme bildeten die Studiengänge „Diplomkrankenschwester" und „Medizinpädagogik" in der DDR.

fachberufe lag. Hierbei dominierte für viele Jahre das (berufsbegleitende) Studium Pflegemanagement. Bartholomeyczik zählte für das Jahr 2002 21 Studiengänge in Pflegemanagement, 11 in Pflegepädagogik und 10 in Pflegewissenschaft, bzw. Pflegeexpertise (ebd.). In einer Übersicht aus dem Jahr 2013 finden sich bereits 42 Managementstudiengänge, 27 in Pflegepädagogik bzw. Lehramt, 24 in Pflege und 37 in Pflegewissenschaft (Friesacher 2013). Heitmann und Reuter geben 2019 einen Überblick über die Pflegestudiengänge in Deutschland und stellen 144 Studiengänge an 86 Standorten vor (Heitmann & Reuter 2019, S. 60). Diese dynamische Entwicklung abbildend, unterscheiden sie nicht mehr zwischen Pflegemanagement, Pädagogik und Wissenschaft, sondern differenzieren nach primärqualifizierenden und ausbildungsintegrierenden sowie weiterbildenden Studiengängen, bei denen die abgeschlossene Pflegeausbildung Voraussetzung ist und die zu Bachelor- oder Masterabschlüssen in Pflege, Pflegewissenschaft, Pflegepädagogik oder Pflegemanagement führen (ebd.). Die Vielfalt an Ausrichtung und Ausgestaltung der Studiengänge ist inzwischen enorm (und unübersichtlich) und es verwundert, dass selbst unter im Gesundheitswesen Tätigen eine akademische Ausbildung von Pflegefachpersonen nur teilweise bekannt zu sein scheint. Zusätzlich zeigt diese Diversität eine Vielzahl an Sonderwegen, die eine Anschlussfähigkeit an das deutsche Hochschulsystem und an die europäische bzw. internationale Entwicklung behindern (Bartholomeyczik 2002, S. 282). Selbst durch die Einführung des berufsqualifizierenden Pflegestudiums seit 2020 wird sich das nicht ändern – im Gegenteil: Hier wird ein weiterer Sonderweg eröffnet, indem die berufsschulische Ausbildung und die Verantwortung für das pflegerische Examen an die Hochschulen übertragen werden.

Nach wie vor werden die meisten Studiengänge an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW, früher Fachhochschulen) angeboten. Laut Pflegereport 2020 finden sich nur an fünf Universitäten Promotionsmöglichkeiten für Pflegeabsolventinnen und -absolventen (Ewers & Lehmann 2020, S. 169). Gerade das Pflegemanagement ist in der universitären Lehre nicht zu finden und lässt bisher eine eigene Wissenschaftsentwicklung vermissen (Friesacher 2009, S. 19). Das hat u. a. zur Folge, dass sowohl die Pflegeforschungsaktivitäten, insbesondere in der Grundlagenforschung, als auch die Nachwuchsgewinnung für die Hochschullehre nicht mit dem Aufbau des Studienangebotes Schritt halten können und sich der Pflegekräftemangel nicht nur in der Pflegepraxis, sondern auch in der Ausbildung im berufsschulischen wie im hochschulischen Bereich manifestiert hat und zu Versorgungslücken führt.

Bereits im Jahr 2012 gab der Wissenschaftsrat die Empfehlung, dass 10–20 % der Auszubildenden in Gesundheitsfachberufen auf akademischem Niveau ausgebildet sein sollten (Wissenschaftsrat 2012, S. 85). 2014 schätzte Simon den Anteil der akademisch ausgebildeten Pflegefachkräfte in der zahlenmäßig größten Berufsgruppe des Gesundheitswesens auf 0,5 % (Simon 2016, S. 40), für die Universitätsklinika, die vermutlich die höchsten Quoten an Pflegekräften mit Studium haben, wurde 2017 ein Anteil von 1,7 % und im Jahr 2020 von 3,16 % ermittelt (Bergjan et al. 2021, S. 48). Somit lässt sich zwar ein Trend zu mehr Personen mit akademischem Abschluss erkennen, der allerdings sehr schwach ausgeprägt ist. Während die Zahl an Studienange-

boten stieg, ist neben der vornehmlichen Ansiedlung von Pflegestudiengängen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften die Besonderheit geblieben, dass allein mit dem akademischen Abschluss keine Berufserlaubnis erlangt werden kann, sondern das pflegerische Examen abgelegt werden muss. D. h., dass nach einem Bachelorabschluss in Pflegemanagement ohne eine vorher absolvierte pflegerische Ausbildung keine Tätigkeit in der Pflegepraxis möglich ist. Auch innerhalb der eigenen Berufsgruppe ist das Pflegestudium nach wie vor umstritten. Von Vertreterinnen und Vertretern aus der Berufspraxis wurde am Pflegemanagement- und Pflegepädagogikstudium kritisiert, dass „vom Bett wegstudiert" würde und mit dem Studium eine Nische gefunden sei, um dem als belastend wahrgenommenen Pflegealltag zu entkommen. Da zu Beginn ein Studium nur im Managementbereich oder in der Pflegepädagogik möglich war, lag der Weggang aus der direkten Pflegepraxis allerdings weniger am Willen der Studierenden als an fehlenden Alternativen.

Anders als international üblich blieb also das direkte pflegerische Handeln, die klinische Pflege, in Deutschland lange bei den Akademisierungsbestrebungen ausgespart. So war es zwar seit 2004 möglich, die Pflegeausbildung innerhalb eines dualen Studiums mit dem Bachelorabschluss zu kombinieren. Allerdings erst seit der Einführung des Pflegeberufegesetzes 2020 besteht die Möglichkeit, ohne einen Ausbildungsvertrag mit einer Berufsfachschule Pflege zu studieren. Das Management hingegen stand in der Bundesrepublik am Anfang der Akademisierung und entsprechende Diplomstudiengänge ergänzten die bis dahin üblichen Weiterbildungen zur Stations- oder Pflegedienstleitung, qualifizierten für Aufgaben der mittleren Führungsebene und es vollzog sich der Wandel von der Oberschwester zur Pflegedienstleitung. Auch wenn die Berufsbezeichnung der Pflegedienstleitung nicht geschützt ist, finden sich an verschiedenen Stellen inzwischen Mindestanforderungen, z. B. in den länderspezifischen Heimgesetzen, dem SGB XI, den Vorgaben der Deutschen Krankenhausgesellschaft oder den Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. Pflegekammern.

Dass der Prozess der Akademisierung des Pflegemanagements sich in bestimmten Zeitabschnitten beschleunigte, ist auf mehrere Einflussfaktoren zurückzuführen. So beschreibt Burkhardt die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Pflegemanagements vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen der Krankenhauslandschaft zu Beginn der 1990er-Jahre, die durch starke Leistungsausweitung und eine dementsprechende Kostensteigerung begründet waren (Burkhardt 2018, S. 55). Als weitere Treiber dieser Entwicklung sind die Einführung der Pflegeversicherung und des Fallpauschalensystems (Diagnosis-related Groups) anzusehen. Die Krankenhausleitung bestand aus dem „Dreigestirn" Medizin, Pflege und Verwaltung, wobei die pflegerische Leitung als einzige meist nicht akademisch qualifiziert war und vielfach aus der Klinikleitung gedrängt wurde (ebd.). Der Bedarf an akademisch ausgebildeten Pflegedienstleitungen ist also stark durch Transformations- und Ökonomisierungsprozesse des Gesundheitswesens bedingt. Gleichzeitig kann dieser Prozess aber auch gedeutet werden als eine Emanzipationsbestrebung von der Unterordnung unter die (Ordens-)Oberschwester und die ärztliche Führung hin zu einer Art Selbstverwaltung,

also zur Leitung der größten Berufsgruppe durch eigene Berufsangehörige mit entsprechender Qualifikation. Von nicht unerheblicher Bedeutung für den Bedarf an Studienangeboten in Pflegemanagement dürfte schließlich die Einführung der grundständigen Pflegestudiengänge sein. Denn es birgt Rollenkonflikte und ist nur schwer nachvollziehbar, wenn die Pflegefachkräfte in der pflegerischen Praxis ein Studium abgeschlossen haben und ihre Vorgesetzten ausschließlich durch Erfahrung und Weiterbildungslehrgänge qualifiziert sind.

Als individuelle Motivation, Pflegemanagement zu studieren, nannten in der Untersuchung von Grünbeck-Klewer (2009) die Befragten das interessante Berufsfeld, die vorangegangene Pflegeausbildung, die vielseitige Einsetzbarkeit und die gute berufliche Perspektive (Grünbeck & Klewer 2009, S. 49). Höhne beschreibt in Bezug auf den berufsbegleitenden Studiengang Pflegemanagement der Hamburger Fernhochschule die Möglichkeit des Studierens ohne Abitur als einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit im Bildungs- und Berufsleben. Der Anteil der „nicht-traditionell" Studierenden liegt bei der HFH durchschnittlich bei 36 % (Höhne 2013). Im Jahr 2003 waren an bayerischen Hochschulen ca. 95 % der Absolventinnen und Absolventen vor dem Studium in der Pflege beschäftigt und 90 % waren während des Studiums berufstätig (Gensch 2003, S. 72). Durch die Zugangsvoraussetzung der pflegerischen Ausbildung ist dies plausibel, dürfte sich nicht verändert haben und kann als Spezifikum dieser Studiengänge angesehen werden.

Die Employability dieser Studiengänge ist hoch und die Berufseinmündung nach dem Studium erfolgt problemlos. Bereits während des Studiums hat sich häufig der Tätigkeitsbereich der Studierenden erweitert oder sie sind in andere Einrichtungen bzw. Tätigkeitsfelder gewechselt. In jedem Fall stehen den Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium genug Stellen zur Verfügung (Burkhardt 2018, S. 60). Die Geschlechterverteilung unterscheidet sich im Pflegemanagement deutlich von der in der Pflegepraxis. So sind z. B. ca. 15 % aller Pflegefachkräfte in der Altenpflege männlich, der Männeranteil in Leitungsfunktionen liegt hingegen in der Untersuchung von Borutta und Giesler bei 60 % (Borutta & Giesler 2006, S. 60).

Das Pflegemanagementstudium soll vor allem für Tätigkeiten im Leitungs- und Managementbereich und für Stabsaufgaben im Gesundheitsbereich qualifizieren (Robert-Bosch-Stiftung 1992, S. 24). Die Tätigkeitsbereiche umfassen dabei z. B. die Organisation von Arbeitsabläufen und -prozessen, die Informationsbeschaffung, Führungsaufgaben, Budgetplanung und Mitteleinsatz, Qualitätssicherung u. v. m. (ebd.). Pflegemanagement ist integraler Bestandteil des Krankenhausmanagements und des Managements von ambulanten Diensten und Langzeitpflegeeinrichtungen und letztendlich für die Qualität der pflegerischen Versorgung von Patientinnen, Patienten, Bewohnerinnen und Bewohnern verantwortlich. Diese Verantwortung setzt voraus, dass im Pflegemanagement Sachgüter und Personal so eingesetzt werden, dass dieses Ziel erreicht werden kann. Dazu bedient sich das Pflegemanagement betriebswirtschaftlicher Methoden, ist aber gleichzeitig eingebettet in einen pflegewissenschaftlichen Kontext und ausgerichtet auf pflegepraktische Erfordernisse. Burkhardt stellt dazu die These auf, dass akademisch ausgebildete Gesundheitsmana-

ger:innen aus dem Bereich der Pflege im Vergleich zur Betriebswirtschaft die organisatorischen und politisch-ökonomischen Besonderheiten des Gesundheitswesens potenziell erfahrener und spezialisiert-analytischer erfassen und bearbeiten und Entscheidungen treffen, die sich nicht an kurzfristigen Partikular- oder Profitinteressen orientieren, sondern an einer bestmöglichen Organisation, Finanzierung und Förderung von privater und öffentlicher Gesundheit (Burkhardt 2018, S. 60). Absolventinnen und Absolventen von Pflegemanagementstudiengängen stellen eine unverzichtbare Säule der Gesundheitsversorgung dar und sind aus Gesundheitseinrichtungen und anderen Institutionen nicht mehr wegzudenken.

2 Organisation und Didaktik im berufsbegleitenden Studium am Beispiel des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Pflegemanagement an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg

Inzwischen hat die Mehrheit der Pflegedienstleitungen und ein Teil der Stationsleitungen im akutklinischen Setting Pflegemanagement studiert. Im Bereich der ambulanten Pflege und der stationären Langzeitpflege sind Pflegedienstleitungen mit einem akademischen Abschluss bisher allerdings noch selten. So stehen bspw. in der ambulanten Pflege ca. 18 000 Pflegedienstleitungen mit Berufsausbildung 499 Pflegedienstleitungen mit Studium gegenüber (Statistisches Bundesamt [Destatis] 2020, S. 27). Dieses Bild zeigt sich auch im Berufsbegleitenden Studiengang Pflegemanagement, der seit dem Wintersemester 2015/2016 an der OTH Regensburg angeboten wird. Seit 2015 haben insgesamt 122 Personen das Studium aufgenommen. Hierbei sind Studierende aus der ambulanten Pflege oder der stationären Langzeitpflege die Ausnahme. Die Mehrheit der Bewerbungen kommt aus den Regensburger Kliniken, die von Beginn an das Studiengangangebot unterstützten und bei der Entwicklung des Curriculums mitgewirkt haben. Dem Studienstart voraus ging ein intensiver Austausch zwischen Hochschulvertreterinnen und -vertretern und Führungspersonen aus den Regensburger Kliniken, um so einerseits dem Praxisbezug eines berufsbegleitenden Studiengangs Rechnung zu tragen und andererseits eine akademische Ausbildung anzubieten, die passgenau die Kompetenzen vermittelt, die im späteren Aufgabenfeld benötigt werden. Hierbei geht es um eine Fokussierung auf Inhalte pflegerischer Leitungsfunktionen im mittleren und höheren Management. Der Leitgedanke, der die Ausrichtung des Studienganges bestimmt, ist ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Management, Führung, Leitung, Betriebswirtschaft, Recht, Personalwirtschaft, Prozess- und Qualitätsmanagement bei gleichzeitiger Identifikation mit dem pflegerischen Ethos und einer pflegewissenschaftlichen Fundierung. Als Ziel allen Handelns im Pflegemanagement sehen wir eine qualitativ hochwertige pflegerische Versorgung. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine breite wissenschaftliche Aus-

bildung die Voraussetzung, die pflegefachliche und pflegewissenschaftliche mit wirtschaftswissenschaftlichen und Managementinhalten verbindet.

Betrachtet man die soziodemografische Struktur der Studierendengruppen, zeigen sich in berufsbegleitenden Studiengängen Pflegemanagement deutliche Unterschiede zu anderen Studierenden und auch im Studiengang der OTH lassen sich die in der Literatur beschriebenen Spezifika (siehe oben) finden. Durch die Zugangsvoraussetzung bedingt besitzen alle Studierenden einen Abschluss als Pflegefachkraft in der Krankenpflege, Altenpflege oder Kinderkrankenpflege. Der überwiegende Teil verfügt über die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung und hat keine akademische Vorbildung in einem anderen Studiengang. Die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung verlangt eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit, wodurch die pflegerische Berufserfahrung bereits vorgegeben ist und nur die wenigen Studierenden mit Abitur direkt nach der Pflegeausbildung ins Studium Pflegemanagement einsteigen. Bei der Mehrheit liegt allerdings eine weit umfangreichere Berufserfahrung vor. Damit einhergehend weisen die berufsbegleitend Studierenden im Durchschnitt deutlich höhere Lebensalter auf, sind zu einem großen Teil in der Familienphase oder wollen sich nach der Familienzeit beruflich neu orientieren bzw. in die berufliche Karriere investieren. Der Männeranteil liegt im Pflegemanagementstudium der OTH mit ca. 45 %, ähnlich wie in der Literatur beschrieben, deutlich über dem in der Pflegepraxis.

Der Studiengang ist als berufsbegleitender Studiengang in Bayern gebührenpflichtig, vereinfacht gesagt wird die Infrastruktur vom Freistaat zur Verfügung gestellt, Lehre und Organisation werden über Studiengebühren in Höhe von 1950.–€/ Semester/Person finanziert. Angesiedelt ist der Studiengang an der Fakultät für Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, die Koordination und Organisation übernimmt die Studiengangleitung gemeinsam mit dem Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW). Der Studiengang ist erfolgreich akkreditiert und reakkreditiert und hat Bestnoten im CHE-Ranking erreicht. Er umfasst 210 ECTS und es wird der Abschlussgrad Bachelor of Arts verliehen. Der Durchstieg ist nach oben offen, es kann im Masterstudium weiterstudiert und eine Promotion angeschlossen werden. Immatrikuliert wird einmal jährlich jeweils im Wintersemester bei ausreichender Anzahl an Bewerbungen. Der Start wurde bisher nur einmal ausgesetzt, wobei in dem Jahr die Bewerber:innen die Möglichkeit hatten, einzelne Module zu studieren und sich diese dann nach dem regulären Start der nächsten Gruppe anrechnen zu lassen. Ohne das pauschal aus der Ausbildung angerechnete erste Semester und das meist anrechenbare Praxissemester umfasst der Studiengang acht Semester. Die Gruppengröße variiert zwischen 15 und 25 Studierenden.

Die Studiengangentwicklung begann aufgrund des gemeinsamen Interesses der Verantwortlichen aus den Regensburger Kliniken und der Hochschulleitung der OTH. Der Start des Studiengangs wurde bereits erwartet und so starteten in der ersten Gruppe hauptsächlich von den Klinikleitungen vorgesehene zukünftige Führungskräfte. Der Anteil der Personen, denen von ihren Vorgesetzten das Studium Pflegemanagement an der OTH vorgeschlagen wird, hat sich zwar in den Jahren da-

nach verringert, es sind allerdings weiterhin in jedem Jahrgang Studierende, die von Seiten ihrer Arbeitgeber:innen motiviert und (in unterschiedlichem Ausmaß) unterstützt werden. Eine Möglichkeit der Unterstützung besteht bspw. darin, dass die Studiengebühren übernommen werden. Zusätzlich oder alternativ stellen Kliniken ihre Studierenden für die Studientage frei oder geben ihnen die Möglichkeit, ihre Bachelorarbeit mit einem Benefit für die Klinik zumindest teilweise innerhalb der Arbeitszeit zu erstellen oder den Feldzugang der Einrichtung zu nutzen. Andere Studierende haben selbst die Initiative ergriffen, sind aktiv auf ihre Vorgesetzten zugegangen und konnten evtl. ebenfalls unterstützt werden. Meist ist die Motivation der Arbeitgeber:innen darin zu sehen, dass sie im Rahmen der Personalentwicklung oder aufgrund von Personalengpässen eigene Mitarbeitende weiterqualifizieren und mit ihnen bestimmte Positionen besetzen möchten. Eine andere Gruppe von Studierenden ist mit ihrer derzeitigen Arbeitssituation nicht zufrieden und möchte eine Veränderung in Bezug auf das Aufgabenspektrum, das Setting, die Abteilung oder den/die Arbeitgeber:in. Personen dieser Gruppe erhalten somit keine Unterstützung oder entscheiden sich explizit gegen eine Abhängigkeit vom/von der derzeitigen Arbeitgeber:in, die damit einhergehen würde.

Die berufliche Weiterentwicklung und Stellensuche verlaufen daher auch nach dem Studium an der OTH problemlos, die Absolventinnen und Absolventen erweitern ihr Aufgabengebiet bei ihrem/ihrer Arbeitgeber:in, nehmen neue Stellen und Verantwortungsbereiche wahr, wechseln den/die Arbeitgeber:in oder arbeiten in anderen Bereichen und Stabsstellen wie dem Casemanagement, dem Qualitätsmanagement, in Gremien und Verbänden, bei Aufsichtsbehörden oder den Kranken- und Pflegekassen.

3 Erfahrungen und Herausforderungen in Bezug auf Studienorganisation, Lehre und Didaktik

3.1 Organisation

An einem Studium Pflegemanagement Interessierte haben einen Beratungsbedarf, der sich in mancherlei Hinsicht von dem der „traditionell“ Studierenden unterscheidet. So kommt den Informationsveranstaltungen im Vorfeld eine besondere Bedeutung zu. Für Studieninteressierte ist die Information auf der Internetplattform meist nur ein erster Schritt, dem dann ein persönliches Gespräch folgt. Für Personen mit fachgebundener Hochschulreife gibt es zwar die Verpflichtung, eine Beratung in Anspruch zu nehmen, die Nachfrage nach individueller Beratung durch die Studiengangleitung geht aber weit über diese Verpflichtung hinaus und wird von den meisten Bewerberinnen und Bewerbern aktiv nachgefragt und gern in Anspruch genommen. Ebenso sind die Informationsveranstaltungen gut besucht und es werden konkrete Fragen gestellt. Diese beziehen sich sowohl auf die Studienorganisation wie auch auf persönliche Unsicherheiten z. B. in Bezug auf Prüfungen, Studienarbeiten, das Praktikum oder die mitzubringenden Voraussetzungen wie Englischkenntnisse und Kom-

petenzen im wissenschaftlichen Arbeiten. Die Befürchtungen werden begründet, indem auf die berufliche Hochschulzugangsberechtigung (ohne Abitur) und wie im folgenden Zitat auf ein höheres Lebensalter verwiesen wird: „Bei mir ist das ja schon lange her, dass ich auf der Schulbank gesessen hab". Besonders hilfreich sind dabei für Interessierte die Erfahrungsberichte von zukünftigen Kommilitoninnen und Kommilitonen höherer Semester oder der Alumni, die wir deshalb zu den Informationsveranstaltungen einladen.

Auf die oben genannten Unsicherheiten in Bezug auf das mit dem Studium Bevorstehende wird auch eingegangen, indem zum Start des ersten Semesters eine zweitägige Einführungsveranstaltung angeboten wird. Diese geht über das Programm der Fakultät hinaus und beschränkt sich nicht nur auf Führungen und Informationsangebote, sondern es stehen zusätzlich das gegenseitige Kennenlernen innerhalb der Gruppe, ein Überblick über die Module, Informationen zum Ablauf von Prüfungen, zu Anrechnungsmöglichkeiten, technischen Voraussetzungen und die Diskussion von akademischen Ritualen, Erwartungen und Befürchtungen auf der Tagesordnung. Es werden Lerntypen und Lerntechniken thematisiert und es wird ein Überblick über die Studienmöglichkeiten an der Fakultät und den Stand der Akademisierung in der Pflege gegeben. Diese Einführungstage sollen die Merkmale der „nicht-traditionell" Studierenden aufgreifen, Unsicherheiten abbauen und den Einstieg ins Studium erleichtern. Aus den folgenden Freitext-Zitaten aus der Evaluation lässt sich erkennen, dass dieses Vorgehen den Studierenden sehr wichtig ist und sie es als hilfreich erleben: „Einführungsorganisation mit Einführungsmappe war super", „die ersten zwei Tage entspannte Atmosphäre zum Studienbeginn und Kennenlernen", „positiv: gut geplante und abwechslungsreiche Einführungsveranstaltung", „positiv: Überblick über das Studium, dass es eine eher ‚vorsichtige' Einführung in das Studium war, die Möglichkeit zu haben, sich vor Studienbeginn untereinander kennenzulernen".

In berufsbegleitenden Studiengängen müssen Vorlesungs- und Prüfungszeiten mit der Berufstätigkeit der Studierenden vereinbar sein. Bei Pflegemanagementstudierenden gilt das in besonderem Maße, da sie oft weiter in Vollzeit, zum Teil auch schon mit Führungsaufgaben beschäftigt sind und in einem Bereich mit Schichtbetrieb arbeiten, in dem Wochenenddienste abgeleistet werden müssen. Zusätzlich befindet sich ein hoher Anteil der Studierenden in der Familienphase und muss so Studium, Berufstätigkeit, Familienerfordernisse und Freizeit in Einklang bringen. Studierende, die nicht aus der näheren Umgebung kommen, haben Anreisezeiten und Unterkunftsmöglichkeiten zu berücksichtigen und mit einzuplanen. Für die Stundenplanung bergen diese Gegebenheiten eine Vielzahl an Herausforderungen. Besondere Bedeutung hat für die Studierenden dabei eine möglichst langfristige Bekanntgabe der Stundenpläne, da vielfach die Dienstpläne einen Vorlauf von drei Monaten haben und die Urlaubspläne im Herbst des Vorjahres für das ganze Folgejahr erstellt werden. Diesbezüglich wenden sich die Studierenden an die Stundenplanerin und erkundigen sich weit im Voraus, ob die Präsenzzeiten schon festgelegt wurden. Auch in den Evaluationen wird negativ vermerkt, wenn die Stundenpläne aus studentischer Sicht nicht früh genug zur Verfügung stehen, bzw. es finden sich unter den

positiven Aspekten Aussagen wie „zeitnahe Reaktion auf Fragen bei der Organisation“ oder „frühzeitiges Bekanntgeben der Termine“.

Eine weitere Konsequenz sind Blockveranstaltungen, die nicht kürzer als zwei ganze Tage sein sollten. Aufgrund von Rückmeldungen der Studierenden wie „bitte keine Veranstaltungen 13.30 bis 18.00 Uhr“ werden deshalb keine Halbtagesveranstaltungen und keine einzelnen Präsenztage angeboten. Bei der vierzehntägigen Anwesenheit wechseln sich Donnerstag/Freitag und Freitag/Samstag ab, sodass es sowohl für Studierende, die freigestellt werden, als auch für Studierende, die sich freie Tage oder Urlaub nehmen, gut zu bewältigen ist. In den Evaluationen findet sich dazu bspw. die Aussage: „Anzahl an Vorlesungstagen passt“. Trotzdem kann es passieren, dass sich für die Studierenden Wochenenddienste mit Präsenztagen an der Hochschule abwechseln und sie über mehrere Wochen kein freies Wochenende haben. Dieser besonderen Situation sollten sich Studiengangleitung und Studiengangkoordination bewusst sein und ihr bei der Stundenplanung und der Prüfungsplanung, soweit es geht, Rechnung tragen.

Üblicherweise steht an Hochschulen am Wochenende und in der vorlesungsfreien Zeit nicht die gesamte Infrastruktur zur Verfügung, seien es Studienamt und Prüfungsamt oder Mensa, Bibliothek und Cafeteria. Eine Anwesenheit zu diesen „ungünstigen“ Zeiten kann bei berufsbegleitend Studierenden bewirken, dass es ihnen schwerer fällt, eine studentische Identität zu entwickeln und sie Aussagen treffen wie: „Das ist wie in der Pflege: Wir arbeiten, wenn alle anderen frei haben und zu Hause sind.“ Darauf zu reagieren, heißt für die Organisation von Präsenzzeiten z. B., dass offene Hörsäle, Kopiermöglichkeiten, eine geöffnete Cafeteria, Zugangsmöglichkeiten zur Bibliothek usw. gewährleistet werden sollten. Auch Campusaktivitäten wie Feste, Grillpartys, Angebote der Fachschaft oder des Unisports werden von den Pflegemanagementstudierenden wenig bis gar nicht wahrgenommen. Zum einen finden diese Veranstaltungen meist an Wochentagen statt, an denen die berufsbegleitend Studierenden nicht am Campus sind, zum anderen kommt es häufig vor, dass die in der Pflege Arbeitenden vor oder nach der Vorlesung noch Dienst an ihrer Arbeitsstelle wahrnehmen. Trotzdem werden innerhalb der Gruppen Kontakte gepflegt, es wird sich verabredet und in den Evaluationen rückgemeldet, wie wichtig die Beziehungen zwischen den Studierenden sind, die sich während des Studiums entwickeln. Darauf weisen folgende Aussagen aus den Evaluationen hin: „das Gemeinschaftsgefühl unter Studierenden wurde gestärkt, Angst wurde genommen, Freiraum für Austausch untereinander“ und eine Freitextformulierung, die sich auf die Pandemiezeit bezieht: „Gerade in diesen Zeiten tut es gut, sich mit den Kommilitonen auszutauschen. Zumal wir gerade keine Möglichkeiten hatten, uns ‚real‘ zu sehen.“

Die Pflegemanagementstudierenden hielten während der Semester mit pandemiebedingter reiner Online-Lehre über Kommunikationsplattformen und Social Media-Kanäle engen Kontakt untereinander und gaben wiederholt die Rückmeldung, dass sie sich endlich wieder persönlich treffen und austauschen wollen. Nachdem Präsenzveranstaltungen wieder möglich waren, zeigte sich allerdings, dass bei der Erhebung der Wünsche der Studierenden zumindest in einem Modul eine Mehrheit

für eine Fortführung der Online-Veranstaltungen votierte. Zu Vor- und Nachteilen von virtuellen Veranstaltungen aus Sicht der Studierenden liegen für diese Kohorte keine Daten vor. Im Vordergrund standen für die Studierenden ihre Aufgaben im Pflegemanagement, die für sie während der Pandemie äußerst belastend waren. Aussagen wie die von Schmid et al. (2020), die für Sozialarbeitstudierende nachweisen „Home learning bedroht den Studienerfolg und führt zu Verunsicherung und Unzufriedenheit", lassen sich nicht auf berufsbegleitend Pflegemanagementstudierende übertragen. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

3.2 Lehre und Didaktik

Durch die zu Beginn aufgezeigte Ausrichtung der Pflegemanagementstudiengänge auf den Kompetenzerwerb zur Bewältigung für Managementaufgaben orientieren sich die Inhalte stark an den zukünftigen Aufgabenfeldern und sind sehr praxisorientiert. Eine Möglichkeit, diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein interdisziplinäres Dozierendenteam mit hohem Praxisbezug, das neben hauptamtlich Lehrenden der Fakultät und ihrer Nachbarfakultäten aus Lehrbeauftragten aus der klinischen Praxis und dem Klinikmanagement, der Organisationsberatung, aus Pflege- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Lehrenden mit Coaching- und Supervisionstätigkeiten für Führungskräfte besteht. So werden Inhalte aus den Grundlagen wie Betriebswirtschaft, Recht, Ethik und Pflegewissenschaft durch die Praxisperspektive und den Blick auf die konkrete Anwendung ergänzt. Berufserfahrene Studierende fordern authentische und erfahrene Lehrende ein, die einen Bezug zu ihrer Alltagspraxis als (zukünftige) Führungskräfte herstellen können. Dabei wird sowohl von Seiten der Praxis als auch innerhalb des Studiengangs immer wieder diskutiert, ob ein beruflicher Hintergrund der Lehrenden aus dem Gesundheitswesen den Theorie-Praxis-Transfer unterstützt oder ob eine Übertragung aus anderen Managementbereichen, wie z. B. der Industrie, nicht auch fruchtbringend sein kann. Die bisherigen Erfahrungen in diesem Studiengang zeigen, dass ein diesbezüglich heterogenes Dozierendenteam neben der Kompetenz aus dem Gesundheitsbereich einen Blick über den Tellerrand ermöglicht und den Studierenden neue Perspektiven erschließen kann.

Das Curriculum enthält zudem zwei Module Projektmanagement, in denen Studierende in ihren Einrichtungen ein Projekt durchführen. Die beiden Module werden von Seiten der Studiengangleitung eng begleitet und es werden in deren Verlauf in regelmäßigen Abständen Ziele, Maßnahmen und Arbeitsstand vorgestellt, Probleme im Sinne von kollegialer Beratung reflektiert und bearbeitet und der Projektfortschritt immer wieder überprüft. Die thematische Ausrichtung wird nur insoweit vorgegeben, dass es Projekte mit Bezug zum Pflegemanagement sein müssen, die (im weitesten Sinn) zu einer Verbesserung der pflegerischen Versorgung beitragen, aber auch möglichst aktuelle Probleme und Fragestellungen aufgreifen und Veränderungsprozesse anstoßen. Das können pflegefachliche oder pflegewissenschaftliche Fragestellungen sein, ebenso aber auch Organisationsentwicklungsprozesse, Themen aus der Personalentwicklung, der Personalakquise, des Marketings oder des Managements. Die

Projekte werden in Kleingruppen von drei bis fünf Personen bearbeitet und regelmäßig in der Gesamtgruppe besprochen. Projektthemen waren in den letzten Jahren z. B. „Entwicklung und Implementierung alternativer Kommunikationsformen für eine gelungene Überleitung und Versorgung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung in der Notaufnahme“, „Einführung eines Screening- und Assessmentinstruments zur Delir Erfassung“ oder „Telemedizinische Pflegeberatung in der akutklinischen Stomatherapie“. Pandemiebedingt konnten in dem Modul im Sommersemester 2020 keine Praxisprojekte in den Kliniken durchgeführt werden. Gleichzeitig waren für das Pflegemanagement das Pandemiegeschehen und die damit verbundenen Folgen höchst relevant. Aus diesem Grund erarbeiteten die Studierenden Forschungsanträge und bearbeiteten Forschungsfragen in Zusammenhang mit dem Pandemiegeschehen empirisch unter Beachtung von Hygienekonzepten und eingeschränktem Feldzugang. Forschungsfragen waren hierbei z. B. „Inwiefern beeinflusst die Corona-Pandemie den Trauerprozess der Angehörigen von verstorbenen PalliativpatientInnen?“, „Wie stellt sich die Lebenssituation von Menschen mit Demenz und deren Angehörigen in der häuslichen Umgebung in Pandemiezeiten dar?“ oder „Welcher Mehraufwand an Material und Arbeitszeit ist im Bereich der Pflege mit den coronaspezifischen Hygienemaßnahmen im Krankenhaus verbunden?“.

Diese Art von Projektmanagement wird in den beruflichen Weiterbildungen zur Stations- oder Pflegedienstleitung ebenfalls vermittelt und stellt einen wichtigen Baustein im Kompetenzerwerb für Führungsaufgaben dar. Trotzdem unterscheiden sich die hochschulischen Module von den Weiterbildungsmodulen, indem einerseits eine wissenschaftliche Herangehensweise vermittelt wird und andererseits Querverbindungen zu den anderen Modulen genutzt werden. So ist eine Voraussetzung vor Projektstart, dass die Studierenden wissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen anwenden, indem sie den aktuellen, ggf. internationalen Forschungsstand zu ihrem Thema recherchieren, vorliegende Studien und Praxisprojekte bewerten und ihren Projektplan darauf aufbauen. Diese zunächst theoretische Auseinandersetzung mag im akademischen Kontext selbstverständlich sein – in einem berufsbegleitenden Studiengang mit berufserfahrenen Studierenden ist sie es nicht. Die Studierenden müssen auf bereits erworbenes Wissen in anderen Modulen zurückgreifen und dies in ihr Praxisprojekt integrieren. Das betrifft sowohl die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens als auch rechtliche, ethische, psychologische oder betriebswirtschaftliche Aspekte.

Ein weiterer Lehrinhalt, der auf die spezifischen Erfordernisse einer akademischen Ausbildung innerhalb des Studiengangs *Pflege*management abzielt, ist die Beschäftigung mit aktuellen pflegewissenschaftlichen Forschungstrends, Forschungsbedarfen und Ergebnissen. In einigen Einrichtungen ist es zwar guter Brauch, den Mitarbeitenden Pflegefachzeitschriften im Umlaufverfahren zur Verfügung zu stellen. Im pflegerischen Alltag fehlen allerdings häufig die Zeit, manchmal auch das Interesse oder die Kompetenzen, sich mit pflegefachlichen oder pflegewissenschaftlichen Texten zu beschäftigen. Im Studium wird deshalb das Wissen über alle deutschsprachigen und die wichtigsten internationalen Medien gelehrt und es werden Kom-

petenzen vermittelt, um Zielgruppe, Relevanz und Qualität der Veröffentlichungen bewerten zu können. Es müssen aus unserer Sicht außerdem die für Pflegewissenschaft und Pflegemanagement wichtigen Datenbanken bekannt sein. Deshalb wird der Umgang damit durch Rechercheübungen gelehrt und immer wieder eingefordert. Angeboten werden zusätzlich Kurse für die Nutzung mit Literaturdatenbanken und der Software zur quantitativen und qualitativen Datenanalyse. In den Rückmeldungen der Studierenden wird gelegentlich gewünscht, dass auch die Office-Anwendungen zusätzlich zur Tabellenkalkulation Bestandteil der Lehre sein sollten. Ob dieser Wunsch einem tatsächlichen Wissensdefizit entspringt und evtl. mit dem durchschnittlich höheren Lebensalter der Studierenden in Verbindung steht, lässt sich nicht sagen.

In Bezug auf inhaltliche Aspekte schrieben Studierende in den Evaluationen unter der Rubrik „Raum für positive Anmerkungen“: „Dozenten sehr bemüht um die Studenten, kompetente Dozenten und Professoren, Psychologische Grundlagen und Supervision mit eigenen Fällen, Module immer praxisbezogen, Teamentwicklung super, Projektmanagement: das eigene wissenschaftliche Arbeiten wurde gestärkt und verschiedene Schritte des Forschungsprojekts konnten kennen gelernt werden, Projektmanagement: Das Modul hat mir für meine Tätigkeit in der Praxis sehr viel gebracht. Es war anstrengend, aber sehr lehrreich“.

Insgesamt ist festzustellen, dass eine große Bereitschaft besteht, sich die zugängliche Software herunterzuladen, sich damit zu beschäftigen und sie einzusetzen. Auch haben sich die Studierenden bereits vor dem Umstieg auf die komplette Online-Lehre über sync-and-share vernetzt und gemeinsam an Dokumenten gearbeitet oder sich in Videokonferenzen getroffen. Der digitalen Lehre standen die Studierenden insgesamt sehr positiv gegenüber. Für sie war zum Teil die Teilnahme an Lehrveranstaltungen deutlich einfacher als vorher, es entfiel die Anreise und es wurde über eine verbesserte Vereinbarkeit mit Beruf und Familie berichtet. Für die Gruppenarbeit z. B. in den Projekten sind in einem berufsbegleitenden Studiengang die digitalen Vernetzungsmöglichkeiten unabdingbar, da sie eine Zusammenarbeit über größere Entfernungen hinweg ermöglichen. Gleichzeitig forderten die Studierenden mit Hinweis auf die Studiengebühren Präsenzangebote und Synchronlehre ein. An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass berufsbegleitend Studierende, die Studiengebühren zahlen, eine hohe Motivation mitbringen, das erworbene „Produkt“ gut zu nutzen, sich andererseits aber auch als Kundinnen und Kunden verstehen, die Leistungen eingekauft haben, die ihnen zustehen. Dieses Selbstverständnis bedingt bestimmte Erwartungen, aber auch die Bereitschaft, möglichst viel „mitzunehmen“, d. h. hohe Anwesenheitsquoten und eine große Bereitwilligkeit, Inhalte oder Prüfungen nachzuholen. Nur scheinbar widersprüchlich erscheinen hierzu die Unsicherheiten und der hohe Beratungsbedarf vor und zu Beginn des Studiums. Die gezielten Nachfragen und das Einfordern von Informationen können genauso mit Selbstbewusstsein und einem Selbstverständnis als Kundin oder Kunde erklärt werden. Möglicherweise wird diese Haltung auch durch die Rollenübernahme der Pflegemanagementstudierenden als (potenzielle) Führungskräfte unterstützt.

Pflegemanagementstudierende erleben eine Gleichzeitigkeit von Rollen, die Rollenkonflikte bergen können. Sie sind Pflegefachpersonen, die oft noch in der direkten pflegerischen Praxis tätig sind, sie sind zusätzlich häufig Führungspersonen z. B. in der Funktion der Stationsleitung oder der Stellvertretung und alle sind Studierende. Um diese Konstellation reflektieren und Konflikte ggf. bearbeiten zu können, benötigen die Studierenden geschützte Räume, in denen sie im Sinne von Supervision begleitet werden. Hierzu steht ihnen im letzten Drittel des Studiums eine Veranstaltung zur Verfügung, in der in Kleingruppen und unter Beachtung der Schweigepflicht konkrete Situationen vorgestellt und bearbeitet werden können. Als unterstützend nennen die Studierenden in dem Zusammenhang auch Zusatzveranstaltungen wie Pflegetag und Pflegemanagementstammtisch. Zusätzlich hat sich in der Zeit ohne Präsenzlehre die Bedeutung eines Austausches innerhalb der Online-Lehrveranstaltungen, aber ohne Bezug zur Lehre gezeigt. Hierzu stellen die Dozierenden eine Zeit vor der Lehre, während einer Pause oder in Breakout-Sessions zur Verfügung, in der z. B. von der Situation in den Kliniken, von privaten Ereignissen, der Bewältigung des Studiums u. v. m. berichtet und sich darüber „nur" unterhalten wird. Dieser Bedarf ist den bereits beschriebenen Beziehungen in einer über vier Jahre stabil bleibenden Gruppe geschuldet, in der alle aus einem ähnlichen beruflichen Hintergrund kommen.

4 Ausblick und Empfehlungen

Es konnte dargestellt werden, dass berufsbegleitend Pflegemanagementstudierende eine Personengruppe mit besonderen Merkmalen darstellen, auf die Organisation, Lehre und Didaktik abgestimmt sein sollten. Einerseits handelt es sich um eine von ihren Zugangsvoraussetzungen und ihrem Alter her sehr heterogene, andererseits in Bezug auf den beruflichen Kontext eine sehr homogene Gruppe. Stellenweise bedarf es besonderer Einführungsprogramme, Kurse und Tutorials, um Ängste und Unsicherheiten zu reduzieren und mit bestimmten Arbeitstechniken vertraut zu werden. Das große Potenzial der Studierenden liegt in ihrer hohen Motivation, ihrer Reflexionsfähigkeit und ihren Erfahrungen. So entsteht eine fruchtbare Verbindung zwischen akademischer Ausbildung und praktischer Tätigkeit, die durch eine Persönlichkeitsentwicklung ergänzt wird. Das Format des berufsbegleitenden Bachelorstudiums mit der Möglichkeit der beruflichen Hochschulzugangsberechtigung kann als Erfolgsmodell bezeichnet werden. In Anbetracht der Gehälter in der Pflege, der finanziellen Situation von Gesundheitseinrichtungen und des Pflegekräftemangels in allen Bereichen muss allerdings die studiengebührenfinanzierte Form infrage gestellt werden. Es handelt sich bei den Studierenden nämlich nicht um Führungskräfte, die in ihrer Grundqualifikation Karriere gemacht haben und ein Managementstudium aufsetzen, sondern um Pflegekräfte, die bereit sind, die Verantwortung für Mitarbeiter:innen, Patientinnen und Patienten und Bewohner:innen zu übernehmen und eine gute Pflege zu gewährleisten. Es lohnt sich nicht nur für die Hochschulen, die Fakul-

täten und die Pflegewissenschaft, sondern für unser gesamtes Gesundheitssystem, in diese Studiengänge zu investieren und die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass eine hohe Qualität des Studiums mit einer guten Studierbarkeit einhergeht.

Literaturverzeichnis

Bartholomeyczik, S. (2002). Zum Stand der Akademisierung der Pflegeausbildung in Deutschland. Pflege, 15(6), S. 281–283.

Bergjan, M., Tannen, A., Mai, T., Feuchtinger, J., Luboeinski, J., Bauer, J., Fischer, U. & Kocks, A. (2021). Einbindung von Pflegefachpersonen mit Hochschulabschlüssen an deutschen Universitätskliniken: ein Follow-up-Survey. Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen, 163, S. 47–56.

Borutta, M. & Giesler, C. (2006). Karriereverläufe von Frauen und Männern in der Altenpflege. Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.

Burkhardt, W. (2018). Das Studium des Pflege- und Gesundheitsmanagements an Hochschulen. In K.-H. Sahmel (Hrsg.), Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe, S. 53–61. Berlin: Springer.

[Destatis] Statistisches Bundesamt (2020). Pflegestatistik. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse 2019. Bonn.

Ewers, M. & Lehmann, Y. (2020). Hochschulisch qualifizierte Pflegende in der Langzeitversorgung? In K. Jacobs, A. Kuhlmey, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher? Pflege-Report, S. 167–175. Berlin: Springer Open.

Friesacher, H. (2009). Ethik und Ökonomie. Zur kritisch-normativen Grundlegung des Pflegemanagements und der Qualitätsentwicklung. Pflege & Gesellschaft, 14(1), S. 5–23.

Friesacher, H. (2013). Studienmöglichkeiten in der Pflege. intensiv, 21(06), S. 314–324.

Gensch, S. K. (2003). Berufssituation der bayerischen Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Pflegemanagement. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Grünbeck, N. & Klewer, J. (2009). Studierende in Bachelor-Studiengängen Pflegemanagement und Gesundheitsmanagement. Heilberufe, 61(S2), S. 47–51.

Heitmann, D. & Reuter, C. (2019). Pflegestudiengänge in Deutschland. Pflegezeitschrift, 72(8), S. 59–61.

Höhne, A. (2013). Berufsbegleitendes Studium als Chance für Studierende ohne Abitur? Die Akademisierung der Gesundheitsfachberufe am Beispiel des Diplomstudiengangs Pflegemanagement der Hamburger Fern-Hochschule. Das Gesundheitswesen, 75(08/09).

Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (1992). Pflege braucht Eliten. Materialien und Berichte, Bd. 38. Stuttgart: Bleicher.

Schmid, T., Köngeter, S. & Kindler, T. (2020). Soziale Arbeit studieren unter Covid-19-Bedingungen. Motivation, Zuversicht und Herausforderungen von Studierenden an der Fachhochschule St. Gallen. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Zeiten der Covid-19 Pandemie, S. 1–5. Verfügbar unter https://szsa.ch/covid19_1-5.

Simon, M. (2016). Ökonomische Dimensionen der Etablierung einer hochschulischen Erstausbildung in der Pflege. In Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) & Dekanekonferenz Pflegewissenschaft (Hrsg.), Die Zukunft der Gesundheitsversorgung – der Beitrag akademisierter Pflegender, S. 38–42. Verfügbar unter https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/06/WEB_Einzelseiten_DGP_Tagungsdokumentation.pdf.

Stollberg, G. (2010). Sozialer Wandel in der Krankenversorgung seit dem 19. Jahrhundert. In S. Kreutzer (Hrsg.), Transformationen pflegerischen Handelns. Institutionelle Kontexte und soziale Praxis vom 19. bis 21. Jahrhundert. Pflegewissenschaft und Pflegebildung, Bd. 5, S. 67–86. Göttingen: V&R Unipress.

Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411–12.pdf (Zugriff am: 11.10.2021).

Berufsbegleitendes Studium – Motivation und Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Studierenden

Tanja Feder

Abstract

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte wirft grundsätzliche Fragen nach charakteristischen Merkmalen der Zielgruppe, der zugrunde liegenden Studienmotivation sowie den Unterstützungs- und Beratungsbedarfen der Adressatinnen und Adressaten auf. Nachfolgender Artikel stellt auf Basis qualitativer Interviews und ergänzender quantitativer Daten Motivlagen und Bildungsprofile berufsbegleitend Studierender dar, zeigt Herausforderungen auf und hilft, die Zielgruppe hinsichtlich ihrer Bedürfnisse an ein Studium zu charakterisieren.

Verschlagwortung: Unterstützungsbedarf, Beratungsbedarf, wissenschaftliche Weiterbildung, nicht-traditionell Studierende, Studienmotivation, berufsbegleitendes Studium, Biografie, Bildungsprofil

1 Einleitung

Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei der Anzahl der Studierenden merklich hinter den OECD-Ländern. Dieser Entwicklung liegen nicht zuletzt die Disparitäten der Ausbildungslandschaft der Mitgliedsländer zugrunde. Anders als in Deutschland ist die Ausbildungslandschaft vergleichbarer Mitgliedsstaaten weniger stark dual ausgerichtet, was eine Verschiebung zur hochschulischen Ausbildung zur Folge hat. Im Gegensatz dazu ist der Erwerb einer einschlägigen Berufsqualifizierung in der BRD auch ohne akademische Ausbildung erreichbar. In den vergangenen drei Jahrzehnten allerdings war nach einer Stagnation der Studierendenzahlen in Deutschland eine Veränderung in der hochschulischen Ausbildungspluralität festzustellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 177 f.). Entsprechende bildungsreformerische Bestrebungen, nicht zuletzt angeregt durch den Bologna-Prozess und die hieraus resultierende Änderung der Hochschulzugangsberechtigung, unterstützen diesen Trend. Grundstein hierfür legte die im Jahr 2009 durch die KMK vereinbarte semipermeable Öffnung der Zulassungsbeschränkungen auch für Nicht-Abiturientinnen und -Abiturienten mit einschlägiger Berufserfahrung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 193; Buß et al. 2018, S. 11; Nickel et al. 2015, S. 85). Die Möglichkeit, berufsbegleitend zu studieren, eröffnet neue Wege in der

Theorie-Praxis-Verzahnung sowie die Chance für Praktiker:innen, sich entsprechend ihrer Tätigkeit weiterzubilden (Busse et al. 2011, S. 217). In diesem Sinne war eine Öffnung des Bildungssektors zu berufsbegleitenden/dualen Lehrformaten unausweichlich und zugleich zielführend. Hieraus resultieren im Vergleich zu Studierenden ohne berufliche Vorerfahrungen neue Herausforderungen und Aufgaben für Institutionen und Studierende.

Der folgende Beitrag beleuchtet biografische Merkmale von berufsbegleitend Studierenden, Berufswahl- und Weiterbildungsmotive sowie Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Kontext nicht-traditioneller Studiengänge und neuartiger Qualifizierungswege.

2 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Aus dem Blickwinkel der Studierenden soll dieser Artikel zu drei Fragestellungen konkret einen Beitrag leisten:

1. ***Biografie:*** Die Zielgruppe nicht-traditionell Studierender verfügt als Zugangsvoraussetzung für ein Studium häufig über kein klassisches Abitur, sie bringt dafür eine berufliche Qualifikation als Studienzulassung mit (Herzog et al. 2013, S. 13). Dies führt zu folgenden weiterführenden Fragen: Wie lassen sich beruflich Qualifizierte charakterisieren? Welche biografischen Vorerfahrungen in Bezug auf schulische und berufliche Qualifikationen bringen nicht-traditionell Studierende mit? Welche Fort- und Weiterbildungsaktivitäten wurden vor oder während der beruflichen Akademisierung vorgenommen/anvisiert?
2. ***Motivation:*** Die berufliche (Vor-)Qualifikation nicht-traditionell Studierender beeinflusst scheinbar die Wahl des Studiengangs und trägt zur Entscheidung für die Aufnahme einer akademischen Ausbildung bei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 193; Wolter et al. 2015, S. 17). Dieser Beitrag will folgenden motivationalen Aspekten auf den Grund gehen: Wie beschreiben nicht-traditionell Studierende die Attraktivität einer Hochschulausbildung? Welche maßgeblichen Motive stehen hinter einer Studienentscheidung?
3. ***Beratung/Unterstützung/Informationsangebote:*** Durch die neu gestalteten Zugangswege und die Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter zeigen sich auch in Bezug auf Unterstützungsangebote und Beratung veränderte Bedarfe (Wiesner 2015, S. 152 ff.). Durch folgende thematische Fragestellungen soll die subjektive Bewältigung der Studienanforderungen im Hinblick auf die Unterstützungsangebote analysiert werden: Welche Anforderungen und Bedarfe haben nicht-traditionell Studierende in Bezug auf die individuelle Entscheidungsfindung für die Aufnahme eines Studiums und welche unterstützenden Informationsangebote tragen zur Entscheidungsfindung für ein Studium bei? Wurden zielgruppenspezifische Angebote wahrgenommen? Gibt es Anregungen von Seiten der Studierenden hinsichtlich der Unterstützungsangebote während des Studiums?

Der Untersuchung liegt eine qualitative Befragung berufsbegleitend Studierender in verschiedenen Stadien ihres Studiums zugrunde. Insgesamt wurden bislang acht Studierende mittels Leitfadeninterviews zu ihrem Erleben, den Herausforderungen und Bedarfen befragt. Der verwendete Interviewleitfaden richtet den Blick auf die folgenden Themenfelder: Berufsbiografie sowie Fort- und Weiterbildungsaffinität, Studienmotivation und zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote.

Pandemiebedingt erfolgte die Erhebung mittels telefonischer Kontaktaufnahme bzw. über die Meeting-Plattform ZOOM. Zur besseren Lesbarkeit wurden die im Text verwendeten Interviewausschnitte grammatikalisch korrigiert und ohne Dialekt wiedergegeben. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von März bis April 2021. Im Durchschnitt dauerten die Gespräche 30 Minuten. Anschließend wurden die Interviews vollständig transkribiert und ausgewertet. Die Analyse orientierte sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97 ff.). Ergänzend konnten zudem quantitative Daten aus der Erhebung zur „Work-Learn-Life-Balance" von berufsbegleitend Studierenden verwendet werden. Mittels standardisiertem Fragebogen wurden Studierende aus drei berufsbegleitenden Studiengängen, darunter ein Masterstudiengang und zwei Bachelorstudiengänge, befragt. In die Auswertung flossen 74 abgeschlossene Datensätze ein. Die Befragung erfolgte zwischen April und Mai 2021 als standardisierte Online-Befragung (vgl. dazu den Beitrag von Schöpf 2022 in diesem Band).

3 Ergebnisse der Untersuchung

Biografie

Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung kann bei nicht-traditionell Studierenden über unterschiedliche Zugänge erworben werden. Häufig verfügen diese über kein klassisches Abitur, sie bringen dafür eine berufliche Qualifikation als Studienzulassung mit (Berg et al. 2014, S. 28; Herzog et al. 2013, S. 13). Annähernd die Hälfte der Befragten in vorliegender qualitativer Untersuchung erwarb die Zusatzqualifikation „fachgebundene Hochschulreife" mit Ablegen einer Zusatzprüfung im Fach Englisch während einer Berufsausbildung im sozialen Bereich (hier explizit die Berufe Erzieher:in und Heilerziehungspfleger:in). Der zweitgrößte Anteil verfügt über die Fachhochschulreife. Diese wurde durch den Besuch der Fachoberschule (FOS) oder der Berufsoberschule (BOS) erlangt. Lediglich ein marginaler Anteil (konkret eine Person) verfügt ausschließlich über einen Hauptschulabschluss und eine Berufsausbildung im sozialen Bereich als Zugangsvoraussetzung. Somit hat das Gros die Hochschulzugangsberechtigung nicht an allgemeinbildenden Schulen erworben. Die am häufigsten an allgemeinbildenden Schulen erlangte Qualifikation ist der mittlere Bildungsabschluss. Die quantitativen Daten bestätigen diesen Befund. In nachfolgender grafischer Darstellung sind die acht Studienteilnehmer:innen der qualitativen Befragung nicht enthalten.

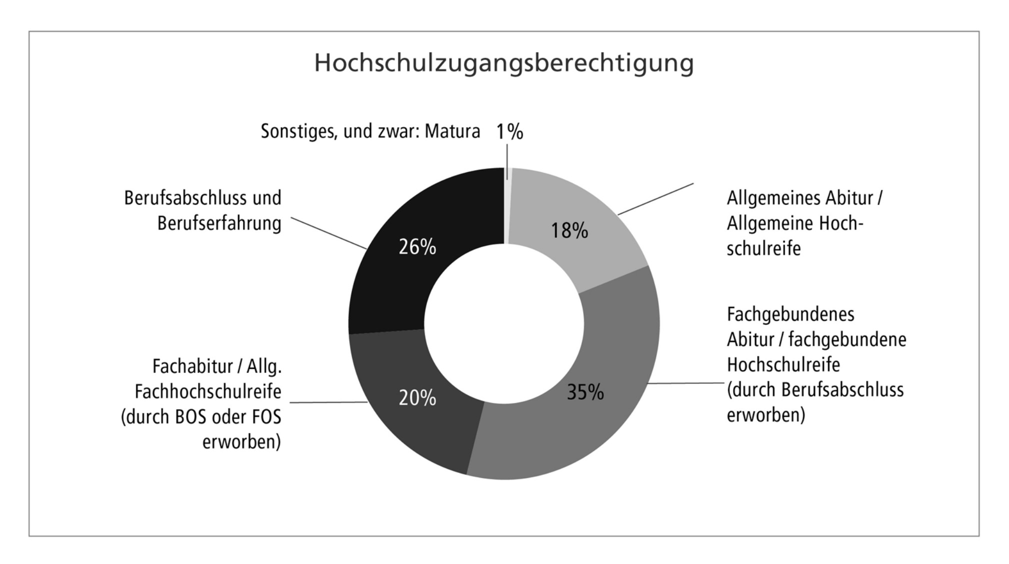


Abbildung 1: Art der Hochschulzugangsberechtigung nicht-traditionell Studierender

Über das allgemeine Abitur verfügen demnach lediglich 18 %, die Fachgebundene Hochschulreife hat gut die Hälfte (55 %) erworben und über die Kombination aus Berufsabschluss und Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung verfügen 26 % der Befragten. Dies deckt sich auch mit der Untersuchung von Berg et al. (2014, S. 28). Als höchster schulischer Abschluss wurde hier überdurchschnittlich häufig der mittlere Bildungsabschluss genannt (97,9 %). Die verbleibenden 2,1 % verfügen lediglich über einen Hauptschulabschluss (ebd.).

In der Zusammensetzung der Altersstruktur zeigt sich nach Berg et al. (2014, S. 14) folgendes Bild: Bei traditionell Studierenden liegt das Alter durchschnittlich unter 24 Jahren, in der Gruppe nicht-traditionell Studierender hingegen liegt der Altersdurchschnitt deutlich höher. Lediglich ein Anteil von knapp 34 % ist jünger als 24 Jahre. Nickel et al. (2020, S. 30) zeigen in ihrem Arbeitspapier basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes in der Altersstruktur ebenfalls einen höheren Altersdurchschnitt bei den nicht-traditionell Studierenden. Während die Gruppe der über 30-Jährigen im Jahr 2018 bei den beruflich Qualifizierten 52,85 % betrug, lag dieser Prozentsatz bei den Studierenden mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung lediglich bei 13,94 % (ebd.). Wolter et al. (2015, S. 18) sprechen von einem durchschnittlich acht Jahre älteren Klientel bei den Studierenden mit beruflicher Vorerfahrung. Somit kann von einer deutlich höheren Altersstruktur bei nicht-traditionell Studierenden ausgegangen werden. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der vorliegenden qualitativen empirischen Studie. Hier zeigt sich eine ebenfalls deutliche Tendenz zu älteren Studierenden. Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 41 Jahren. Lediglich eine Person befand sich in der Altersgruppe der unter 24-Jährigen. Die Daten aus der quantitativen Untersuchung bestätigen den niedrigen Anteil der unter 24-Jährigen mit 8 %. Strukturell zeigt sich auch hier die Tendenz zu einem deutlich höheren Alter bei Studienbeginn. Über die Hälfte der quantitativ Befragten

kann der Altersgruppe der über 30-Jährigen zugeordnet werden (53 %). Nachfolgende Abbildung enthält nur die Daten aus der quantitativen Untersuchung.

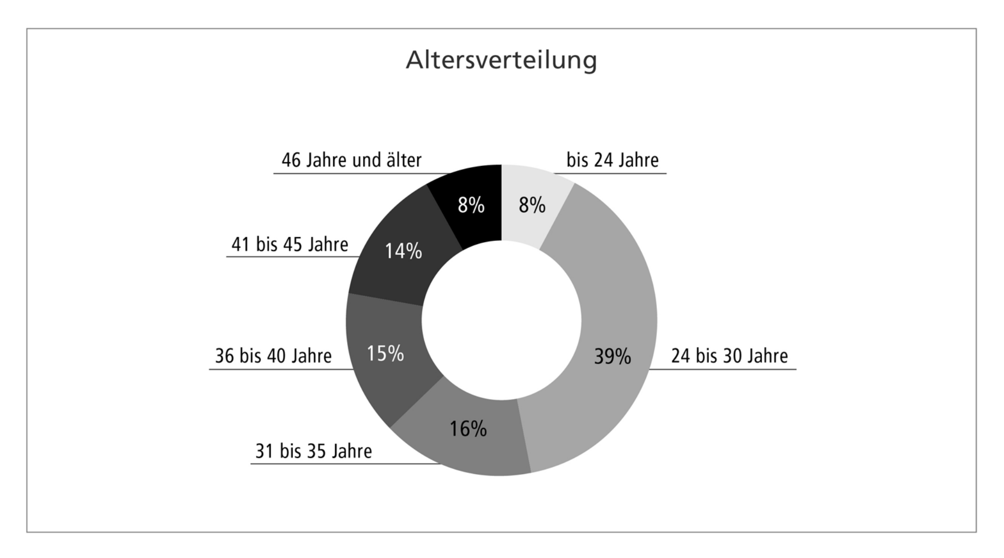


Abbildung 2: Altersstruktur nicht-traditionell Studierender

Als ein ursächlicher Aspekt kann die Berufsbiografie der nicht-traditionell Studierenden angeführt werden. Diese ist teilweise sehr „bunt". Die qualitativen Daten zeigen, dass nach der ersten Berufsausbildung zunächst die Aufnahme einer Berufstätigkeit erfolgt, teilweise von bis zu zwei Jahrzehnten. So verdeutlicht die Auswertung der Interviews, dass zwischen dem Abschluss der Erstausbildung (unabhängig von der Profession) und der Aufnahme des Studiums dabei durchschnittlich 19,8 Jahre liegen. Zudem ist ein „Umweg" über fachfremde Professionen als Erstausbildung und weiterführend die Einmündung in professionsferne Berufs- und Arbeitsbereiche keine Seltenheit. Die Hälfte der Interviewten berichtet über eine Erstausbildung in anderen Berufssektoren (Schreinerhandwerk, Zimmererhandwerk und in kaufmännischen Berufen). Die Einmündung in den sozialen Bereich erfolgte in diesen Fällen erst im späteren Verlauf der Berufsbiografie. Der Zeitraum zwischen der Ausbildung im sozialen Bereich und der Aufnahme eines der beruflichen Qualifikation entsprechenden Studiums betrug dabei im Durchschnitt 14,9 Jahre. Hier zeigt sich in der qualitativen Untersuchung eine zeitliche Differenz zwischen den Studierenden mit einer fachfremden (Ø 13,3 Jahre) und einer fachspezifischen Erstausbildung (Ø 16,5 Jahre). Mink und Müller (2018, S. 56) berichten von einer mit steigenden Berufsjahren stetig abnehmenden Studienneigung von Erzieherinnen und Erziehern. So würden sich nach einem Zeitraum von > 4 Jahren lediglich knapp 10 % noch für ein Studium entscheiden. Das Gros von über 60 % nimmt bereits in einem Zeitraum von < 2 Jahren ein Studium auf (Mink & Müller 2018, S. 56). Dies kann jedoch aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht reevaluiert werden, da nicht eine Grundgesamtheit, sondern

lediglich ein Querschnitt von sich bereits im Studium befindlichen Personen zur Beobachtung herangezogen wurde.

Zudem erfolgt die Einmündung in ein Studium häufig erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn der Wunsch nach einem Studium unmittelbar im Anschluss an die schulische Bildung nicht umgesetzt werden kann. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Z. B. wurde das Abitur nicht erreicht, die finanzielle Unabhängigkeit war nicht gegeben, die Eltern wirkten auf die Berufswahl ein usw. (Multrus et al. 2017, S. 12; Wolter et al. 2015, S. 23). In den Interviews äußerten sich zwei Studierende dazu, dass sie entweder keinen Studienplatz in ihrem Wunschfach erhalten hätten oder eine entsprechende Unterstützung zunächst von Seiten der Herkunftsfamilie und später in der Partnerschaft fehlte. Aus diesem Grund wurde der Wunsch zu studieren zunächst verworfen und erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder konkretisiert.

Die Familienplanung ist ebenfalls ein mitentscheidender Faktor, insbesondere bei den weiblichen Befragten. Ein Studium erfolgte bspw. erst, nachdem die Kinder ein gewisses Alter erreicht hatten, oder die Familienplanung wurde erst anvisiert, wenn das Studienende absehbar war.

In der Biografie der Interviewten weiterführend zu beobachten ist zudem eine scheinbar hohe Arbeitsstellenwechselneigung. Alle Teilnehmenden haben mindestens einen Stellenwechsel im sozialen Bereich vollzogen. Im Durchschnitt fand nach Eintritt in das pädagogische Arbeitsfeld alle 4,35 Jahre ein Wechsel des Arbeitsplatzes statt. Die Häufigkeit der Wechsel differierte dabei zwischen einer und sieben Stellen im durchschnittlichen Abstand von 1,8–8,5 Jahren. Die wenigen derzeit existierenden Untersuchungen zu diesem Thema deuten ebenfalls auf eine Wechselneigung, insbesondere in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg, hin. Pädagogische Fachkräfte scheinen innerhalb des Berufsfeldes eine besonders hohe Arbeitsstellenwechselaffinität aufzuzeigen (Henn et al. 2017, S. 50; Müller et al. 2018, S. 34, 40; Schilling & Rauschenbach 2012, S. 10). Gründe für einen Stellenwechsel sind laut Müller et al. (2018, S. 36 f.) u. a. an drei elementaren Faktoren festzumachen: „[...] erstens ungünstige formale Beschäftigungsbedingungen, zweitens ungünstige Arbeitsbedingungen [...] sowie drittens Konflikte mit dem Team und der Leitung [...]". Unterstreichen lässt sich diese Annahme auch nochmals mit der Interviewauswertung nach Busse und Ehlert (2011, S. 233). Auch hier zeigte sich eine durch häufige Wechsel gekennzeichnete Berufsbiografie.

In Bezug auf die Fort- und Weiterbildung kann ebenfalls von einer hohen Affinität berichtet werden. Annähernd alle Befragten (bis auf eine Berufsanfängerin) berichteten von einem sehr vielfältig absolvierten Fortbildungsspektrum vor Aufnahme des Studiums. Dominiert haben dabei kleinere (1- bis 3-tägige) Fortbildungen, teilweise organisiert durch den/die Arbeitgeber:in, gefolgt von langfristigen Veranstaltungen. Eine der Befragten formulierte das folgendermaßen:

„[...] also das andere sind immer so lauter ein, zwei Tages-Fortbildungen [...], da könnte ich Ihnen jetzt unendlich viele aufzählen" (I2/Z. 66 f.). Eine weitere Befragte gab dazu an: *„Also vor dem Studium gabs einige. [...] Warn unzählig [...]. Also die Ausdrucksmalpädagogin, die ging über ein Jahr hinweg, das weiß ich noch [...] und die anderen warn so [...]*

ca. zwei, drei Fortbildungstage" (I7/Z. 70–78). Fort- und Weiterbildungsangebote von mittel- und langfristiger Dauer nahmen einen deutlich kleineren Bereich ein. Erklärungsansätze hierfür bieten die in Deutschland häufig regional ausgerichteten Weiterbildungslandschaft (Baumeister & Grieser 2011, S. 16) sowie die Angebotsstruktur. Die derzeit am weitesten verbreitete Form bilden die kurzeitigen Veranstaltungen mit einer Dauer von 1–3 Tagen (Baumeister & Grieser 2011, S. 19 f.).

Während des Studiums berichtet lediglich eine Person von zwei kleineren Fortbildungen. Die anderen Befragten gaben hierzu an, mit ihrer Erwerbsarbeit in Verbindung mit den Anforderungen des Studiums derzeit voll ausgelastet zu sein. In diesem Kontext ist interessant, dass die Hälfte der Studienteilnehmer:innen weiterhin in einem Vollzeitbeschäftigungsverhältnis angestellt sind.

Auf die Frage nach geplanten Weiterbildungsmaßnahmen nach Beendigung des Studiums gab die Hälfte der Teilnehmenden an, über das Studium hinausgehend noch weitere Aktivitäten zu planen. Über konkrete Planungen allerdings berichtete lediglich eine Person. In Bezug auf die weiterführenden Bildungsmaßnahmen zeigt sich kein homogenes Bild. Von Interesse sind im Wesentlichen zwei Kategorien: erstens berufsspezifische Zusatzausbildungen entsprechend des derzeitigen Tätigkeitsfeldes und zweitens interessensgeleitete Weiterentwicklungen persönlicher Präferenzen außerhalb des beruflichen Tätigkeitsbereichs. Im Interview wurde dies folgendermaßen formuliert: *„Aber nicht im sozialen Bereich. Ich habe dann gesagt, dann kommt mal was Anderes. […] Also ich möchte gern ein Instrument noch erlernen, vielleicht eine andere Sprache. Also so was dann"* (I7/Z. 79–81).

Resümierend fällt eine Kategorisierung/Charakterisierung in diesem Bereich nicht leicht. Nickel und Thiele (2020, S. 73) verweisen ebenfalls darauf, dass Teilnehmer:innen wissenschaftlicher Weiterbildungsmaßnahmen lediglich über einige wenige Homogenitätskriterien verfügen.

Die Datenlage der qualitativen Untersuchung zeigt, dass die Gruppe der berufsbegleitend Studierenden, geprägt durch vielfältige unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiografien, ein breites Spektrum verschiedenster Bildungsangebote vor Aufnahme des Studiums wahrgenommen hat. Sie scheinen eine Bildungsaffinität zu besitzen oder im Vorfeld eine „Irrfahrt" zum/zur eigentlichen Berufswunsch/-ziel/-bestimmung unternommen zu haben, geprägt durch berufliche Neuorientierungen sowie eine Zeit des „Ausprobierens" in verschieden sozialpädagogischen Tätigkeitsbereichen. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Berufs- und Lebenserfahrung summieren sich auch die Fort- und Weiterbildungsaktivitäten. Jüngere Studierende planen hingegen tendenziell nach Beendigung des Studiums noch weitere Maßnahmen, bspw. einen Masterabschluss.

Aus eben genannten Aspekten in Verbindung mit der Tatsache, dass im berufsbegleitenden Studium eine Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung einer Berufsidentität bereits vor Aufnahme des Studiums eingetreten sind (Busse & Ehlert 2011, S. 217), lässt sich schlussfolgern, dass im nicht-traditionellen Studiensetting andere Bedarfe von Seiten der Studierenden existieren. Busse und Ehlert (2011, S. 218) sprechen hier von einer „[t]riadische[n] Beziehung zwischen Praxis, Studium und […]

Studierende[m]/r“. Bedingt durch die Tatsache, dass berufsbegleitend Studierende in der Praxis in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen agieren, werden auch die Hochschulen mit differierenden Erwartungen konfrontiert. Explizit wurde dies bspw. in Interview 5 (Z. 107–111) ausgedrückt: *„Ich hätte mir für mein Studium gerne ein bisschen mehr Schwerpunktsetzung gewünscht [...]. Ich bin selber halt aus der Jugendhilfe, da liegt mein Fokus drauf und hätte ich die Wahl gehabt, hätte ich mir mehr jugendhilfezentrierte Module gewählt. Das kam mir bisschen zu kurz“.*

Motivation

Die bildungsspezifischen Entscheidungsprozesse sind vielfältig und unterscheiden sich nicht zuletzt durch die individuelle Vorerfahrung, die erworbene Hochschulzugangsberechtigung, angestrebten beruflichen Zielen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 190 ff.) und weiteren intrinsischen sowie extrinsisch-materiellen Dimensionen (Präßler 2015, S. 77 f.).

Als wichtigstes Motiv wurde von allen Interviewten die Chancenerweiterung auf dem Arbeitsmarkt genannt. Die Befragten schätzen ihre derzeitige Situation als sehr einschränkend ein. Mit der aktuellen beruflichen Qualifikation sei das mögliche Arbeitsfeld stark auf die Arbeit mit Kindern- und Jugendlichen beschränkt. Viele höher dotierte Stellen und Positionen seien unerreichbar und setzen die berufliche Qualifikation „Soziale Arbeit“ voraus, so die Begründung der Teilnehmenden. Zustimmend legt die Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF dazu dar, dass die dauerhafte Tätigkeit im erlernten Beruf wenig erfüllend erscheint und deshalb die Aufnahme eines Studiums erfolgt (Götzhaber et al. 2011, S. 38). Die Aussicht auf berufliche Aufstiegschancen erhöht zwar einerseits die Attraktivität einer akademischen Ausbildung, andererseits stellt sich hierbei auch die Frage nach dem Effekt oder dem Outcome (Mink & Müller 2018, S. 56). Also: Welchen Benefit bringt ein abgeschlossenes Studium? In vorliegender Momentaufnahme äußerten sich die Studierenden dazu wie folgt:

> „Also, das Motiv war mehr berufliche Möglichkeiten zu haben und das Ziel verfolg ich weiterhin. Na, einfach ein breites Feld zu haben, das ist ja eigentlich das an der Sozialen Arbeit, dass man da von Jung bis Alt wirklich ein breites Berufsfeld hat und viele Möglichkeiten, sich zu spezialisieren. Aber auch immer mal zu gucken, was passt jetzt besser zu meinem aktuellen Leben“ (I8/Z. 130–134).

Mehr als die Hälfte der Interviewten äußerte diesbezüglich den Wunsch, langfristig in einem Beratungskontext zu arbeiten. Die Pluralität des Arbeitsfeldes lässt die Soziale Arbeit besonders attraktiv erscheinen, da den Absolventinnen und Absolventen, bedingt durch die generalistische Ausbildung, ein breites Berufsspektrum offensteht. Dies zeigt sich auch darin, dass sich das Gros der studienwilligen Erzieher:innen für ein Studium der „Sozialen Arbeit“ entscheidet (Mink & Müller 2018, S. 55).

Als bedeutendste Elemente der Studienmotivation von bereits beruflich vorqualifizierten Personen lassen sich der Wunsch nach neuen Arbeitsschwerpunkten, weiterführender Qualifizierung und beruflicher Weiterentwicklung auch bei einem mög-

lichen Verbleib im derzeitigen Arbeitsfeld erkennen (Mink & Müller 2018, S. 56; Müller et al. 2018, S. 39 f.; Wolter et al. 2015, S. 23) sowie eine Verbesserung/Vertiefung der fachlichen Kenntnisse (Berg et al. 2014, S. 31) und die Weiterentwicklung der eigenen Begabungen und Fähigkeiten im Studium ausmachen (ebd., S. 35).

Weiterführend vertrat die Mehrheit der Interviewten als Begründung für die Aufnahme des Studiums die Position der persönlichen sowie der beruflichen Horizonterweiterung. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Selbstverständnis, die Verknüpfung von praktischem Handeln und theoretischer Fundierung und die Erweiterung des Blickwinkels sind hierbei von besonderer Relevanz. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Aussagen von Berg et al. (2014, S. 35). So gaben in der Befragung von Berg et al. „[...] 81,8 % der Befragungsteilnehmer:innen an, spezielles Fachwissen erwerben zu wollen, ein Anteil von 70,1 % möchte zudem die eigenen Begabungen und Fähigkeiten im Studium weiterentwickeln". Parallel dazu kann das intrinsische Motiv, das eigene theoretische berufliche Wissen zu erweitern, als elementarste Voraussetzung angenommen werden, die aufgenommene Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich abzuschließen (Götzhaber et al. 2011, S. 6). Bestätigt werden kann dies ebenfalls durch die quantitativen Daten. Die „persönliche Weiterentwicklung" zeigte sich als häufigste Antwortkategorie (37 %), dicht gefolgt von dem Wunsch nach besseren Verdienstmöglichkeiten (21 %).

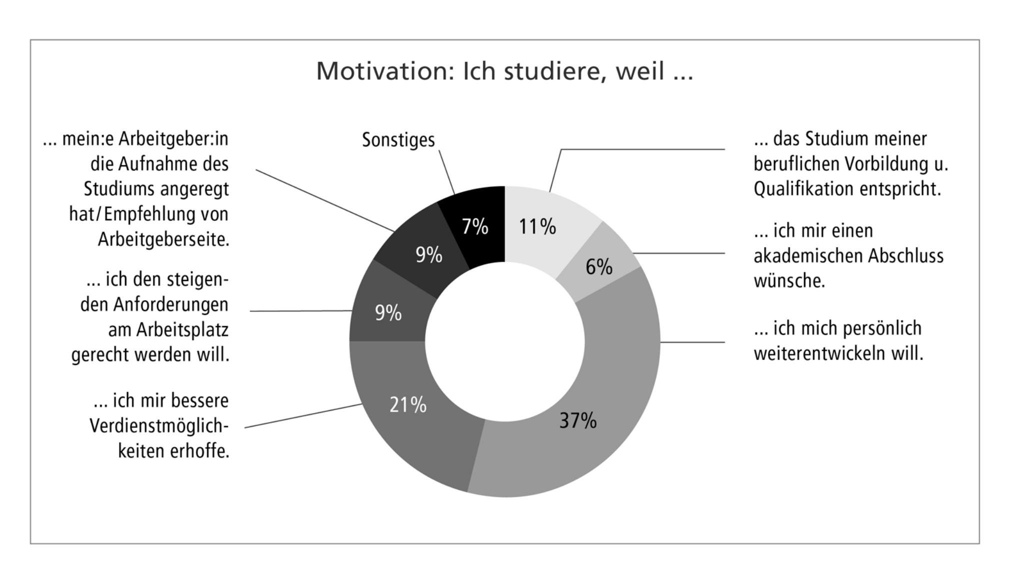


Abbildung 3: Motivationale Aspekte für die Aufnahme eines Studiums der quantitativ Befragten

Auch in den Interviews ist der finanzielle Aspekt bzw. die Vergütung der beruflichen Tätigkeit von erheblicher Relevanz. Die Vergütung der Arbeit wurde am zweithäufigsten genannt. Teilweise arbeiten die Befragten bereits auf einer sozialpädagogischen Position und übernehmen Tätigkeitsschwerpunkte von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen, werden allerdings entsprechend ihrer Qualifikation und nicht nach Position bzw. Arbeitsschwerpunkt bezahlt. Hier ist der Wunsch nach einer entspre-

chenden Vergütung besonders stark ausgeprägt. Eine Heilerziehungspflegerin führte hierzu aus: *„Ich möchte den Abschluss nachholen für die Tätigkeit, die ich schon immer mache, auch um […] eine Höhergruppierung zu erreichen"* (I6/Z. 56–57). Müller et al. (2018, S. 40) heben die Bedeutung des finanziellen Aspektes hervor und bekräftigen dadurch ebenfalls die Bedeutung der monetären Wertschätzung der Arbeitsleistung.

Verweise lassen sich auch in einschlägiger Fachliteratur finden. Der berufliche Nutzen (z. B. Karriere, Leitungsposition, höheres Einkommen) (Götzhaber et al. 2011, S. 39) sowie der Wunsch nach größerer Wertschätzung (Wolter et al. 2015, S. 24) erweisen sich demnach als wichtige motivationale Aspekte für die Aufnahme einer Aufstiegsfortbildung und/oder eines Studiums (Götzhaber et al. 2011, S. 5).

Zusammenfassend bleibt in Bezug auf die berufliche Vergütung als Studienmotiv Folgendes festzuhalten: Obwohl der Aspekt, ein höheres Einkommen zu erzielen, im 13. Studiensurvey in anderen Fachhochschulfächern wie z. B. den Ingenieurswissenschaften mit 45 % und den Wirtschaftswissenschaften mit 60 % als Wahlmotiv höher bewertet wurde als in den Sozialwissenschaften mit 15 % (Multrus et al. 2017, S. 14), zeigt die vorliegende qualitative Studie, dass die Vergütung der beruflichen Tätigkeit ein Hauptmotivationsfaktor zu sein scheint.

Einen weiteren Aspekt der zugrunde liegenden Motivation stellen das Streben nach einem höheren Bildungsabschluss (Götzhaber et al. 2011, S. 39; Wolter et al. 2015, S. 22) und die daraus resultierende Anerkennung dar. Aus einem Interview ging dies bspw. folgendermaßen hervor: *„[…], dass ich als Erzieher nicht auf Augenhöhe mit Sozialarbeitern bin oder gar nicht wahrgenommen werde […] und es wurde aber immer wieder auf den Titel angespielt und da, das war so mein Grundauslöser"* (I5/Z. 82–85).

Als weiteren motivationalen Aspekt nannten die Befragten einen bereits erreichten beruflichen Aufstieg und eine damit verbundene Verbindlichkeit/Verpflichtung, das Studium abzuschließen. Untermauert werden kann dies mit folgender Aussage aus einem Interview: *„Ja, ich denke ich hätte diese Stelle jetzt […] nicht bekommen, wenn ich nicht bereits in den ersten Semestern meines Studiums gewesen wäre"* (I8/Z. 82–84). So kann die Erweiterung des persönlichen fachbezogenen Kompetenzprofils den beruflichen Aufstieg bereits während des Studiums voranbringen (Mink & Müller 2018, S. 50). Auch Götzhaber et al. (2011, S. 5) weisen in diesem Kontext auf die Bedeutung, den steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden und einen bereits erreichten beruflichen Aufstieg zu rechtfertigen, als Motiv für einen Studienbeginn hin.

Weiterführend deuten die Interviews vorausschauend auch auf Berufswechselperspektiven in Bezug auf das Älterwerden hin. In einen anderen (ruhigeren) Bereich wechseln zu können und die derzeitige Tätigkeit nicht bis zur Rente auszuführen, wird von zwei Befragten als Studienmotivation angeführt. Hier verfolgen sie das Ziel, die berufliche Leistungsfähigkeit bis zum Renteneintritt zu erhalten. Beispielhaft wurde dies in einem Interview folgendermaßen angegeben: *„Zudem habe ich für mich erkannt, dass mit zunehmendem Alter es immer schwieriger wird […] und ich brauche wahrscheinlich dann irgendeine andere Möglichkeit beruflich […]"* (I5/Z. 85–89). Auf diesen Umstand verweisen auch Züchner et al. (2018, S. 49) indem sie das Belastungsempfin-

den und die Arbeitsbedingungen thematisieren. Fachkräfte müssten entgegen ihrer persönlichen Ambition manchmal zugunsten der eigenen Gesundheit deutlich vor dem Renteneintritt aus dem Berufsfeld ausscheiden (ebd., S. 49 f.).

Bei der Fächerwahl spielen unterschiedliche Motive eine Rolle. Hierbei kann zwischen intrinsischer Motivation (z. B. Fachinteresse, persönliche Begabung, Berufswunsch) und extrinsischer Motivation (z. B. Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit und Führungsaufgaben) unterschieden werden (Multrus et al. 2017, S. 12). Dennoch scheint die Wahl des Studienfachs abhängig von der beruflichen Vorerfahrung der Studierenden zu sein. So berichten Berg et al. (2014, S. 33), dass beruflich vorqualifizierte Studierende überwiegend in einem der beruflichen Qualifikation entsprechenden Studienfach anzutreffen sind. Als Ursache können hier die persönlichen Interessen und Neigungen angeführt werden (Wolter et al. 2015, S. 21), in Verbindung mit der Hoffnung eines größeren Studienerfolgs. Die Erfolgsquote ist in berufsnahen Studienfächern höher (Berg et al. 2014, S. 62, 75). Die Teilnehmer:innen der empirischen Momentaufnahme gaben als berufliche (Vor-)Qualifikation alle eine Berufsausbildung im sozialen Bereich an (50 % Erzieher:innen und 50 % Heilerziehungspfleger:innen). Somit scheint auch hier eine Korrelation zwischen beruflicher Vorerfahrung und Studienfachwahl zu existieren. Zusätzlich erläuterten die Studierenden als Hauptwahlgrund die Verknüpfung zwischen der derzeitigen praktischen Tätigkeit und einer erwünschten beruflichen Etablierung.

Die Ausprägung der motivationalen Grundlage unterliegt fächerspezifischen Differenzierungen. In den Sozial- und Geisteswissenschaften ordnen die Studierenden den intrinsischen Motiven eine größere Bedeutung zu (Multrus et al. 2017, S. 13). Im Gegensatz dazu lassen sich aus vorliegender empirischer Momentaufnahme zusammenfassend ein möglichst breites Arbeitsfeld und neue Berufsperspektiven als allumfassendes Motiv ausmachen, dicht gefolgt vom Wunsch nach monetärer Wertschätzung. Dieser wird ebenfalls von nahezu allen Befragten als motivationale Grundlage angegeben. Allerdings scheint das Thema Geld etwas unangenehm belegt zu sein (die Interviewten räuspern sich, lachen, pausieren in ihren Ausführungen oder nehmen den Wunsch umgehend zurück), obwohl dieses Anliegen bei den Entgelten im sozialen Bereich objektiv durchaus legitim erscheint. Wingens (2020, S. 141) verweist darauf, dass typische Frauenberufe meist schlechter bezahlt sind. Zudem korreliert das Streben nach einem höheren Einkommen mit den ursächlichen Berufswahlmotiven der Sozialen Arbeit. Als dominierenden Antrieb ergründete Mühlmann (2010, S. 48) soziale Motive, allen voran „mit Menschen arbeiten wollen“. Extrinsische Motive hingegen spielen normalerweise keine große Rolle. Im Gegensatz zu den Erkenntnissen von Mühlmann ist der Studienwahlgrund, „nicht auf ein bestimmtes Berufsfeld festgelegt zu sein“, in vorliegender Untersuchung das zentrale Motiv und macht demzufolge die Attraktivität einer Hochschulausbildung aus.

Beratung/Unterstützung/Informationsangebote:
Unterstützenden Angeboten zur Erleichterung des Einstiegs in ein Studium wird von Fachkreisen/Fachliteratur und scheinbar auch von (traditionell) Studierenden eine

große Bedeutung zugesprochen. Insbesondere „studienvorbereitende Tage“ und „Tutorenprogramme/studentische AGs“ führen hier die Liste der Angebote an. Diese wurden laut dem 13. Studiensurvey von 68 % bzw. 40 % der Studienanfänger:innen in Anspruch genommen (Multrus et al. 2017, S. 16).

Umso interessanter gestalten sich die in vorliegender Befragung getroffenen Aussagen der Studierenden, dass sie vor Beginn und während des Studiums keine Unterstützungsleistung wahrgenommen haben. Wenngleich die Befragten zunächst eine Inanspruchnahme von Beratungs- und Unterstützungsleistungen negierten, ergab sich bei näherer Betrachtung dann doch ein differenzierteres Bild. Die Beratungsleistungen durch die Hochschule wurden unter dem Deckmantel „bei Fragen war ein:e Ansprechpartner:in immer zur Stelle“ und „Fragen von Seiten der Interessentinnen und Interessenten wurden durch die Hochschule auch vor Beginn des Studiums schnell und unbürokratisch meist via Mailkontakt beantwortet“ geschildert. Zudem bestätigten alle Befragten den Besuch des Einführungsabends/der Informationsveranstaltung gleichermaßen. Konträr hierzu zeigen sich die Ergebnisse des 13. Studiensurveys, aus dem hervorgeht, dass Informations- und Einführungsveranstaltungen häufig nicht wahrgenommen werden (Multrus et al. 2017, S. 16).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Beratung und Unterstützung vor und während des Studiums kein heterogenes Bild zeichnen. Mehrheitlich wurde, unabhängig vom Einführungs- bzw. Informationsabend, im Vorfeld wenig Beratung in Anspruch genommen. Wenn es zu einer „Beratung“ kam, dann zeichnete sich diese in erster Linie durch Gespräche mit Vorgesetzten und dem arbeitsfeldspezifischen Kollegium oder durch Austausch mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern aus dem Bekanntenkreis aus. Lediglich die durch das HochSchG verpflichtende Beratung für alle beruflich qualifizierten Studieninteressierten wurde entsprechend der Qualifizierung bzw. Hochschulzugangsberechtigung wahrgenommen. Eine Studierende gab dazu allerdings an: *„Aber wäre das keine […] Formalie gewesen […], hätte ich das nie gemacht. Und ich habe es auch danach nicht in Anspruch genommen und ich glaub, dass ich es auch nicht in Anspruch nehmen werde“* (I6/Z. 148–150).

Dies deckt sich in Ansätzen auch mit der Untersuchung von Berg et al. (2014, S. 34), nach der weniger als 50 % der „[…] beruflich qualifizierten Studierenden […] vor Beginn des Studiums eine professionelle Beratung seitens der Hochschule oder des Fachbereichs in Anspruch genommen“ hatten. Studierende nehmen in diesem Kontext Beratungsangebote eher in Bezug auf Formalitäten und weniger im Hinblick auf Studienzugangsberechtigungen bzw. zur konkreten Vorbereitung wahr (ebd.). So gaben die Teilnehmer:innen an, dass sie Beratungen durch Professorinnen und Professoren zu Fragen bezüglich der Praxiseinheit, zu schriftlichen Studienarbeiten oder zu den Zulassungsvoraussetzungen in Anspruch nahmen. Zudem beschrieben sie einen regen Austausch mit der Fakultätsreferentin zu Themen wie Zulassungen, Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und Zuständigkeiten. Hier bestätigten alle Befragten ein offenes Ohr und eine Atmosphäre des „Aufgehobenseins“.

Die Ansprechbarkeit sowie eine gute Betreuung von Seiten der Hochschule sind von elementarer Bedeutung für Studierende (Lojewski & Schäfer 2017, S. 79). *„[…] ich*

war sehr dankbar, dass man die Professoren eigentlich immer hat anschreiben können bei jeder Frage und die ja sehr offen sind und einem wirklich weiterhelfen und von dem her hab ich […] mich gut aufgehoben gefühlt“ (I1/Z. 184–187). Die Interviewten sind sich durchgängig darin einig, dass Fragen seitens der Funktionsträger:innen immer schnell und unbürokratisch beantwortet wurden. In der Zusammenschau verdeutlicht dies die von Lojewski (2017, S. 79) postulierte Notwendigkeit einer guten Erreichbarkeit von Dozierenden sowie der Beantwortung der Mailanfragen innerhalb eines kurzen Zeitfensters.

Weiterführende Beratungsanlässe in Bezug auf psychosoziale Belastungen im Studium können sich z. B. durch die Reduktion der Freizeit, familiäre Verpflichtung, Versagensängste und Lernstress ergeben (Götzhaber et al. 2011, S. 49). Diese Aspekte wurden in vorliegender Untersuchung von Seiten der Studierenden nicht explizit angesprochen. Lediglich eine Studierende erläuterte, dass sie die Studienentscheidung erst konkret nach der Familienplanung umgesetzt habe. Ergänzend gab ein Teilnehmer an, dass die Vereinbarkeit von Familie, Studium und beruflicher Verpflichtung teilweise schwierig umzusetzen wäre und dass er sich der Entbehrungen auch für seine Familie bewusst sei. Zudem ist die finanzielle Belastung durch die Studiengebühren enorm und eine Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit durch die daraus resultierende Minderung des monatlichen Entgeltes kaum umsetzbar. Dies äußerte sich in den Interviews wie folgt: *„[…] die Vereinbarkeit zwischen Beruf, Familie und Studium ist, in dem was gefordert wird, total schwer, also da kann man [sich] wirklich glücklich schätzen, [wenn man] diese Studiengebühren nicht zahlen muss […], zeitgleich aber heißt's […] wer mehr als 20 Stunden in der Woche arbeitet, kriegt das Studium schlecht hin. Wenn ich aber 20 Stunden in der Woche arbeiten würde, könnte ich mir das Studium nicht leisten“* (I5/Z. 361–366). An dieser Stelle hätten sich die Teilnehmer:innen mehr Flexibilität und Unterstützung von Seiten der Hochschule gewünscht.

Wichtig für die Studierenden sind zudem Unterstützungsmöglichkeiten und Informationsweitergabe über konkrete Hilfsangebote von Seiten der Hochschule, die der gezielten Vorbereitung dienen könnten (Berg et al. 2014, S. 34). Konkret äußerten sich die Studierenden in vorliegender Untersuchung: *„[…] am Anfang war nicht ganz klar […] was könnte die [Hochschule] euch Studenten, euch Studentinnen noch anbieten. Also was eh schon im Angebot ist, aber was vielleicht oftmals bei den Studenten nicht klar ist, […] das hätte vielleicht noch ein bisschen transparenter gestaltet werden können“* (I5/Z. 324–338).

Durch die Befragung sollte zudem der Prozess der Entscheidungsfindung für ein Studium aufgezeigt werden. Die Studienwahl bei nicht-traditionell Studierenden ist i. d. R. ein reflexiver Prozess, dem ein Informationsprozess vorausgeht (Wolter et al. 2015, S. 25). Dies kann in vorliegender empirischer Momentaufnahme nicht vollumfänglich bestätigt werden. Einige der Befragten gaben hierzu an, der Studienwunsch sei schon immer vorhanden gewesen und nun hätte sich die Gelegenheit ergeben, andere berichteten von einer relativ spontanen Entscheidung. Getragen bzw. gefestigt wurde diese bspw. durch Arbeitskolleginnen und -kollegen, Vorgesetzte oder die Familie.

Weiterführend sollte erhoben werden, wie die Teilnehmer:innen auf die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums mit der Option, auch ohne Abitur zu studieren, aufmerksam geworden sind. Das Gros beschrieb hier eine Internetrecherche aufgrund von persönlichem Interesse an einer wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Seite der entsprechenden Hochschule besuchten sie dabei entweder durch ein zufälliges Suchergebnis oder gezielt aufgrund von Empfehlungen aus dem privaten oder beruflichen Umfeld. Dies zeigen auch die Erkenntnisse von Berg et al. (2014, S. 34). Die Mehrheit beschreibt hier als Informationsquellen Massenmedien und Mundpropaganda (ebd.). Nachfolgende Abbildung verdeutlicht anhand der quantitativen Erhebung die Gewichtung der im Vorfeld in Anspruch genommenen Beratungsoptionen und zeigt nochmals die Relevanz der Internetrecherche als führende Informationsquelle. Der Studienberatung durch die Hochschule hingegen wurde von den Studierenden keine große Bedeutung zugesprochen. Nachfolgende Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die Daten der quantitativen Untersuchung.

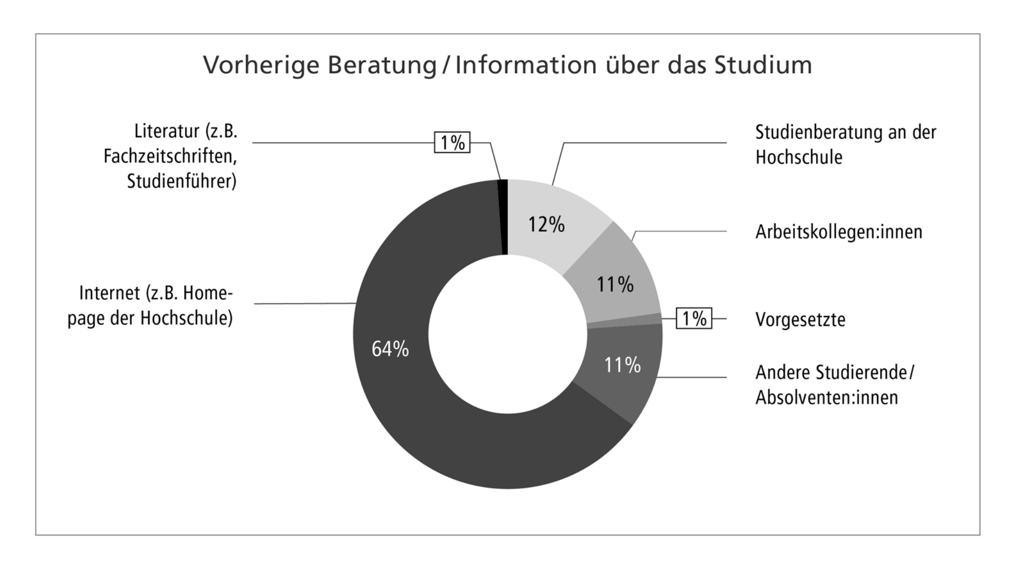


Abbildung 4: Beratungs- und Informationsquellen im Vorfeld des Studiums

Der Entscheidung für die spezielle Hochschule liegen unterschiedliche Motive zugrunde; bspw. die räumliche Nähe zum Wohnort: *„Also natürlich übers Internet, genau habe ich halt viel nachgesehen und […] ich habe halt wirklich eingegeben Studium berufsbegleitend, war mir halt wichtig, und bin dann einfach ziemlich schnell ja bei [dieser Hochschule], denn man ist ja räumlich gebunden, gelandet […]“* (I1/Z. 135–137). Weitere Beweggründe waren das Renommee der Hochschule, *„[…], wenn ich schon studiere, dann studiere ich da, wo ich wirklich nur Gutes höre, und dann haben mir eben alle [diese Hochschule] empfohlen […]“* (I5/Z. 234–236), die Möglichkeit innerhalb der Hochschule/des Studiums an verschiedenen Standorten zu studieren, *„Ja, es war schon die Frage, wo ich studiere. Also […] wo es für mich am besten ist. Aber es war schon auch dieser Punkt mit den Lernstandorten […]. Also das war schon ausschlaggebend […]“* (I7/Z. 195–198), sowie die

Kombination aus Präsenz- und Onlinelehre: *„[…] das fand ich sehr interessant, weil es dann eben nicht nur online war, aber auch nicht nur in Präsenz, sondern ein bisschen frei […]“* (I5/Z. 255–256).

Gefragt nach individuellen Wünschen und Verbesserungsbedarfen äußerten die Befragten den Wunsch nach mehr Flexibilität von Seiten der Hochschule: *„Also ich fand das Studium jetzt rückblickend etwas unflexibel. […] ganz viele Kommilitoninnen arbeiten Schicht, dann ist es einfach sehr schwierig […]. [D]a würde ich mir tatsächlich von der [Hochschule] wünschen, dass sie da flexibler werden“* (I8/Z. 189–210). Konkret bezieht sich dieser Wunsch auf flexiblere Leistungsnachweise, da ein fixer Klausurtermin sehr einschränkend sei und teilweise Kollisionen mit verbindlichen beruflichen Terminen verursache. Den Wunsch nach Flexibilität beschreiben Nickel und Thiele (2020, S. 74) als ein wesentliches Bedürfnis von Seiten der Studierenden, insbesondere in Bezug auf deren Berufstätigkeit, da das Gros der Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung berufstätig ist (ebd., S. 72).

Der Wunsch nach Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen ist ebenfalls vorhanden. Zudem wird die Notwendigkeit von Lerngruppen genannt. Hier geht es in erster Linie um den Austausch untereinander sowie um gegenseitige Unterstützung und Motivation. So zeigt sich das Bedürfnis nach Austausch und Kontakt untereinander für die Studierenden von besonderer Bedeutung (Kattmann et al. 2015, S. 162; Lojewski & Schäfer 2017, S. 80).

4 Fazit

Zeitgleich zur kontrovers geführten Debatte der Akademisierung vieler Berufsfelder wurde in Deutschland eine Vielzahl an verschiedenen Studienformen konzipiert. Neben der klassischen Form der akademischen Erstausbildung gibt es nun die Möglichkeit für Berufserfahrene, berufsbegleitend oder berufsintegrierend zu studieren. Diese (neuartige) Entwicklung erfordert zukünftig verstärkte Bedarfsermittlungen im Rahmen der Weiterbildungsforschung, um zielgruppenspezifische Konzeptentwicklungen voranzutreiben. Die vorliegende Untersuchung konstruiert Antworten auf die eingangs formulierten Fragestellungen nach biografischen Merkmalsausprägungen, motivationalen Grundzügen und Beratungsbedarfen im Zuge der Entscheidungsfindung von berufsbegleitend Studierenden. Die wichtigsten Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

In Bezug auf die biografischen Merkmale berufsbegleitend Studierender zeigt der Blick auf die verschiedenen Qualifizierungswege kein homogenes Bild, wodurch eine Charakterisierung kaum möglich ist. Allen gemein hingegen ist eine scheinbar hohe Weiterbildungsaffinität. Diese scheint ein grundlegender motivationaler Antrieb für die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung zu sein. Zudem zeigt sich der Wunsch, mittelfristig bessere Wahlmöglichkeiten sowie eine Perspektivenerweiterung auf dem Arbeitsmarkt zu haben, als elementares Motiv für die Aufnahme eines Studiums. Die Annahme besonderer Beratungs- und Unterstützungsbedarfe berufs-

begleitend Studierender hingegen konnte nicht bestätigt werden. Berufserfahrene ordnen im Prozess der Entscheidungsfindung und während der Weiterbildungsaktivität einer professionellen Beratung seitens der Hochschule scheinbar nur eine geringe Bedeutung zu. Konkrete Hilfestellungen zu organisatorischen Aspekten sowie eine gute Betreuung hingegen spielen eine große Rolle.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne klassische Zugangsberechtigung neuen Schwung in die Qualitätsdebatte sozialer Berufe gebracht und neue Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verzahnung eröffnet hat. Nicht-traditionelle Studiengänge, neuartige Qualifizierungswege und nicht zuletzt die Zwangsumstellung im Zuge der Pandemie verstärken diesen Effekt und tragen ihren Teil zu einer Weiterentwicklung der Hochschullehre und des Bildungssektors bei. Beruflich Studierende strukturell an den Hochschulen einzubinden und ein flexibles Qualifizierungsangebot zu schaffen, stellt jedoch auch neue Herausforderungen an die Hochschulen. Um der bestehenden Nachfrage gerecht zu werden sowie die Orientierung an die neue Zielgruppe zu gewährleisten, sind an dieser Stelle auch die Hochschulen gefordert, ein flexibles, adressatengerechtes Angebot zu schaffen und somit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Gefördert mit Mitteln der KMK und des BMBF. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820gw.

Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 10. München.

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübbe, H. & Marx, A. (2014). Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule – Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. In Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Hrsg.), Band 20 der Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Mainz.

Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M. & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten, S. 11–29. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658–20415-0.

Busse, S. & Ehlert, G. (2011). Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare, S. 217–242. Wiesbaden: VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92687-2_20.

Götzhaber, J., Jablonka, P. & Metje, U. M. (2011). Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. In BMBF (Hrsg.), Band 10 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsforschung_Band_10.pdf (Zugriff am: 15.05.2021).

Henn, S., Lochner, B. & Meiner-Teubner, C. (2017). Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Herzog, M., Holz, S., Kundolf, S., Maertsch, K., Muckel, P., Otto, C., Schwaninger, K. & Voitel, M. (2013). Einleitung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) (Hrsg.), Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschule. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen, S. 13–19. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004352w.

Kattmann, M., Schäfer, M. & Strittmatter, V. (2015). Studieneinstieg erleichtern. Empfehlungen für Hochschulen mit berufsbegleitenden Studierenden. In M. Schäfer, M. Kriegel & T. Hagemann (Hrsg.), Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen, S. 155–170. Münster: Waxmann.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung. 4. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lojewski, J. & Schäfer, M. (2017). „Bin ich dafür gut genug?“ Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule, S. 61–85. Münster, New York: Waxmann.

Mink, N. & Müller, S. (2018). Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, S. 50–60. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 27. München.

Mühlmann, T. (2010). Studien- und Berufserwartungen von Studienanfängern Sozialer Arbeit. Schriften und Werkstattpapiere aus dem Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Band 10. Norderstedt: Books on Demand.

Müller, S., Theisen, C. & Fuchs-Rechlin, K. (2018). Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, S. 34–41. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 27. München.

Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Ramm, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; [Langfassung]. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Nickel, S. & Püttmann, V. (2015). Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg, S. 85–100. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004491w.

Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), Wandel an Hochschulen. Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", S. 67–87. Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991069.

Nickel, S., Thiele, A-L. & Leonowitsch, I. (2020). Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.), CHE-Arbeitspapier Nr. 228. Gütersloh. Verfügbar unter https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2020/?wpdmdl=14552&refresh=602cf27c50f2b1613558396 (Zugriff am: 15.04.2021).

Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. Erwerbstätige, Bachelorabsolvent_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer_innen. In W. Seittler, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Potential und Akzeptanz, S. 61–188. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09554-3_3.

Schilling, M. & Rauschenbach, T. (2012). Zuwenig Fachkräfte für unter Dreijährige. Bei der Betreuung von Kindern unter drei Jahren kommt es in den nächsten Jahren zu einem Personal-Engpass. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 98(2), S. 8–11.

Wiesner, K.-M. (2015). Information und Beratung für beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischenberuflicher und hochschulischer Bildung. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg, S. 151–162. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004491w.

Wingens, M. (2020). Soziologische Lebenslaufforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28951-5.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, K., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg, S. 11–33. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004491w.

Züchner, I., Fuchs-Rechlin, K. & Müller, S. (2018). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 27. München.

Akademische Weiterbildung im sozialen Bereich erfordert innovative Konzepte, die sich an der Lebenswirklichkeit der Studierenden orientieren. Berufsbegleitende Bachelorformate reagieren auf den Bedarf an grundständiger akademischer Bildung, die Mischung von Präsenz- und digitalen Lehr- und Lernformaten schafft Flexibilität im Studium und eine dezentrale Organisation ermöglicht wohnortnahe Präsenzlehre in Kleingruppen, die durch Kooperation mit Sozialträgern in den Regionen ergänzt wird.

Ein Modellprojekt ist der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (BABS) an der OTH Regensburg, der sich mit einem grundständigen Studienangebot an Erzieher:innen, Heilpädagog:innen und Heilerziehungspfleger:innen richtet und neben anderen Modellen in diesem Sammelband untersucht wird.

In Beiträgen zu Theorie, Empirie und Praxis reflektieren die Autor:innen die Konzepte und schildern Erfahrungen mit berufsbegleitendem Studium im sozialen Bereich.



ISBN: 978-3-7639-6646-2

wbv Publikation

wbv.de